DOCUMENT RESUME

ED 474 025 FL 027 533

TITLE	Programme d'etudes du secondaire deuxieme cycle Francais langue premiere, Niveaux 16-26-36 (Curriculum for the Second Year of Secondary Schools with French as a First Language, Levels 16-26-36).
INSTITUTION	Alberta Learning, Edmonton. Direction de l'education francaise.
ISBN	ISBN-0-7785-1352-1
PUB DATE	2002-00-00
NOTE	68p.
PUB TYPE	Guides - Classroom - Teacher (052) -- Tests/Questionnaires (160)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Curriculum Guides; Foreign Countries; *French; *Native Language Instruction; *Oral Language: *Reading Instruction; Secondary Education; *Writing Instruction
IDENTIFIERS	*Alberta

ABSTRACT

This document, written in French, represents the final version of the curriculum for the study of French as a first language in Alberta's secondary schools. The curriculum addresses the following skills: Oral communication (listening, interaction, presentation); reading; and writing. An appendix provides a variety of charts, tables, questionnaires, and sample documents pertaining to the implementation of the curriculum. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

FL

ED 474 025

Français

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

L. HAWKINS

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Programme d'études du secondaire deuxième cycle
Français langue première

Niveaux 16-26-36

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française

FL027533

BEST COPY AVAILABLE

Programme d'études du secondaire deuxième cycle
Français langue première

Niveaux 16-26-36

Alberta
Learning
2002

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Français : programme d'études du secondaire deuxième cycle – français langue première (Niveaux 16-26-36).

ISBN 0-7785-1352-1

1. Français (Langue) – Étude et enseignement (Secondaire) – Alberta.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2002 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 2002, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel: def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque. *– Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 1

COMMUNICATION ORALE 7

- L'écoute 7
- L'interaction 12
- L'exposé 17

LECTURE 21

ÉCRITURE 29

ANNEXES 39

BIBLIOGRAPHIE 67

INTRODUCTION

Le présent document représente la version définitive du programme d'études de Français langue première 16-26-36. Il remplace la version provisoire parue au printemps 2001. Il s'agit d'un inventaire de résultats d'apprentissage généraux (RAG) et de résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) propres à la matière « français ». Pour l'instant, c'est la seule matière pour laquelle le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta élabore un programme d'études aux niveaux 16-26-36.

Buts visés par le programme

Pour les élèves	- L'acquisition de connaissances et de stratégies de base en communication orale, en lecture et en écriture. - L'atteinte d'un seuil de réussite et l'autonomie nécessaire pour accomplir diverses tâches au quotidien. - La préparation au monde du travail. - L'intégration à la communauté francophone.
Pour les enseignants	- L'identification de RAG et de RAS liés au produit en communication orale, en lecture et en écriture (compétences communicatives et cognitives). - L'identification de RAG et de RAS liés au processus de réalisation d'une tâche en communication orale, en lecture et en écriture (compétences stratégiques et métacognitives). - L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) aux RAG et RAS de français (compétences technologiques). - L'intégration de l'identité, de la culture et de la communauté aux RAG et aux RAS de français (compétences culturelles).

Voir le contexte d'apprentissage/enseignement à privilégier (Annexe 1) et le tableau des compétences à développer (Annexe 2).

Clientèle visée

Dans le but d'assurer le taux le plus élevé de réussite chez les élèves aux niveaux 16-26-36, on a tenu compte de leurs besoins et de leurs limites lors de l'élaboration de ce programme d'études. Des échanges avec des enseignants et des élèves, ainsi que la rétroaction d'un comité consultatif, ont permis de valider et d'identifier les besoins réels de ces élèves qui ont la capacité d'apprendre et de développer leur autonomie. On fournit à l'annexe 3 un tableau de caractéristiques à titre indicatif seulement (à ne pas prendre au pied de la lettre). Les élèves suivant le programme de Français 16-26-36 peuvent répondre à quelques-unes ou plusieurs de ces caractéristiques, mais leur profil peut aussi différer largement du portrait brossé dans cette liste. Il revient à chaque conseil scolaire d'assurer un diagnostic révélateur des caractéristiques et des compétences de chaque élève en question.

Mise en œuvre du programme

Dates	Phases
Septembre 2001 – Juin 2002	Mise à l'essai du document de travail Amorce du processus d'évaluation (autorisation), de l'adaptation et/ou de l'élaboration de ressources didactiques de base ou d'appui
Septembre 2002 – Juin 2003	Mise en œuvre optionnelle du programme d'études
Septembre 2003 – Juin 2004	Mise en œuvre provinciale du programme d'études

Annexes

Dans le but d'appuyer l'enseignant dans la mise en œuvre du programme d'études, on lui fournit en annexe des documents de référence et des fiches reproductibles (schémas, tableaux, etc.). Ces annexes peuvent constituer des pistes pédagogiques utiles dans la délimitation des attentes vis-à-vis de la clientèle visée et dans la planification de l'enseignant.

Organisation du document

<table>
<tr><td>Introduction</td><td colspan="3">- Buts visés par le programme
- Clientèle visée
- Mise en œuvre du programme
- Organisation du document
- Organisation des résultats d'apprentissage généraux</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Résultats d'apprentissage visés</td><td>Résultats d'apprentissage
- Généraux (RAG)
- Spécifiques (RAS)</td><td>Domaines d'apprentissage
- Communication orale
- Lecture
- Écriture</td><td>Types de textes et de discours
- Besoin d'information
- Besoin d'imaginaire et d'esthétique</td></tr>
<tr><td colspan="3">• Aspects intégrés aux RAS
- Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)
- Intégration du domaine Culture – Identité – Communauté</td></tr>
<tr><td>Annexes</td><td colspan="3">- Documents de référence
- Fiches reproductibles (schémas, tableaux, etc.)</td></tr>
</table>

Organisation des résultats d'apprentissage généraux

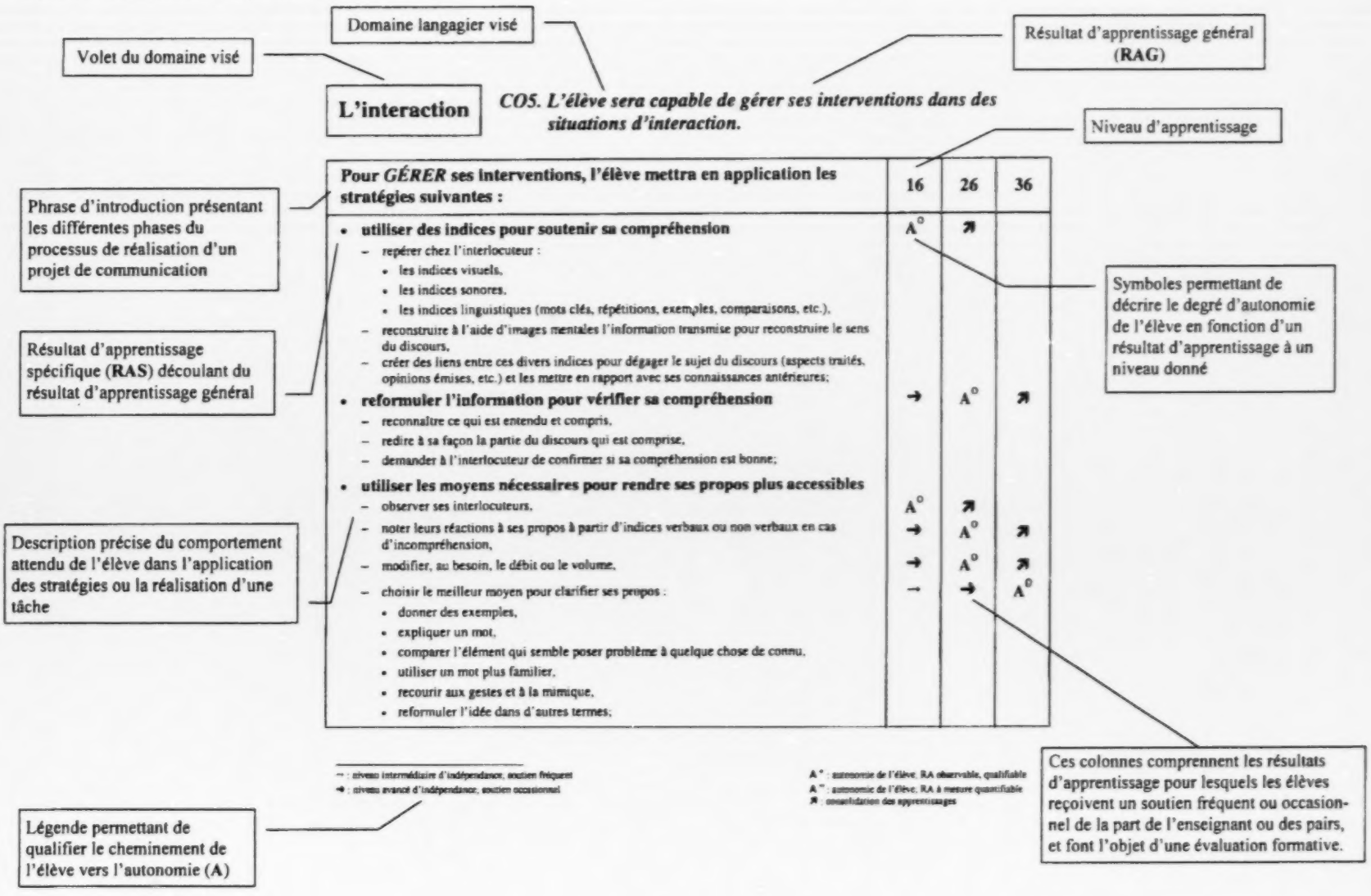
Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : par exemple, le contexte de la tâche (CO3 et CO4), la planification (CO1) et la gestion de cette tâche (CO2). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Communication orale	Lecture	Écriture
L'écoute		
CO3. Contexte : besoin d'information	**L3.** Contexte : besoin d'information	**É3.** Contexte : besoin d'information
CO4. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**L4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**É4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO1. Planification	**L1.** Planification	**É1.** Planification
CO2. Gestion	**L2.** Gestion	**É2.** Gestion
L'interaction		
CO7. Contexte : vie quotidienne		
CO5. Gestion		
CO6. Développement du vocabulaire		
L'exposé		
CO10. Contexte : répondre à divers besoins		
CO8. Planification		
CO9. Gestion		

• L'ordre de présentation des résultats d'apprentissage a été modifié pour correspondre au déroulement d'un projet de communication.

BEST COPY AVAILABLE

- **Guide d'utilisation du programme d'études**


Domaine langagier visé
Volet du domaine visé
L'interaction
CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.
Résultat d'apprentissage général (RAG)
Niveau d'apprentissage
Pour GÉRER ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :
16
26
36
Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) découlant du résultat d'apprentissage général
Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'application des stratégies ou la réalisation d'une tâche
Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné
Légende permettant de qualifier le cheminement de l'élève vers l'autonomie (A)
Ces colonnes comprennent les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien fréquent ou occasionnel de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

- **utiliser des indices pour soutenir sa compréhension** — A° ↗
  - repérer chez l'interlocuteur :
    - les indices visuels,
    - les indices sonores,
    - les indices linguistiques (mots clés, répétitions, exemples, comparaisons, etc.),
  - reconstruire à l'aide d'images mentales l'information transmise pour reconstruire le sens du discours,
  - créer des liens entre ces divers indices pour dégager le sujet du discours (aspects traités, opinions émises, etc.) et les mettre en rapport avec ses connaissances antérieures;
- **reformuler l'information pour vérifier sa compréhension** — → A° ↗
  - reconnaître ce qui est entendu et compris,
  - redire à sa façon la partie du discours qui est comprise,
  - demander à l'interlocuteur de confirmer si sa compréhension est bonne;
- **utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles**
  - observer ses interlocuteurs, — A° ↗
  - noter leurs réactions à ses propos à partir d'indices verbaux ou non verbaux en cas d'incompréhension, — → A° ↗
  - modifier, au besoin, le débit ou le volume, — → A° ↗
  - choisir le meilleur moyen pour clarifier ses propos : — → → A°
    - donner des exemples,
    - expliquer un mot,
    - comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu,
    - utiliser un mot plus familier,
    - recourir aux gestes et à la mimique,
    - reformuler l'idée dans d'autres termes;

→ : niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève, RA observable, qualifiable
A‴ : autonomie de l'élève, RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

BEST COPY AVAILABLE

Degré d'autonomie de l'élève

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage, un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel aux mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant.

Symboles	Niveau	Explication
→	***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***	L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.
➜	***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***	L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (auto-évaluation) et la rétroaction par les pairs.
A^{o}	***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***	En situation d'évaluation formative, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.). Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.
A^{m}	***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***	L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.
↗	***consolidation des apprentissages***	L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez lui un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

COMMUNICATION ORALE

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	16	26	36
• **identifier les différents médias et les produits médiatiques** – identifier le but visé par le produit;	A^m	↗	
• **dégager les étapes d'une tâche à accomplir** – analyser la tâche (projet, recette, expérience de sciences, etc.) à accomplir, – spécifier ce qu'il a à faire avant, pendant et après la tâche pour en assurer la réussite;	A^m	↗	
• **dégager l'information du discours** – identifier les idées principales, – établir des liens entre les éléments de l'information;	→	A^m	↗
• **établir des liens entre l'information nouvelle et ses connaissances antérieures** – faire des comparaisons entre ce qu'il sait et ce qu'on lui communique, – ajuster sa façon de penser;	→	A^m	↗
• **faire ressortir l'influence des médias sur sa façon de penser et d'agir** – estimer le temps qu'il consacre aux divers types de médias, – observer le genre de produits qu'il consomme, – identifier les comportements ou les valeurs qu'il adopte à cause des médias et des tendances médiatiques;	→	A^m	↗
• **dégager les moyens utilisés par les médias** – Identifier : • les **moyens linguistiques** tels que les slogans, les généralisations, les mots accrocheurs ou les différents accents, • les **moyens techniques** tels que la référence à des personnes francophones célèbres et à des personnages de dessins animés connus, • les **moyens visuels** tels que les couleurs, les formes, la taille des caractères, le rapport entre la dimension réelle d'un objet et la présentation que la publicité en a faite, la gestuelle et la prosodie.	→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**16**	**26**	**36**
• **dégager le sens global d'un récit** – raconter, à sa façon, les principales actions entreprises par les personnages pour solutionner un problème;	A^m	↗	
• **dégager l'enchaînement des épisodes d'un récit** – identifier, dans l'ordre, les principaux événements du récit;	→	A^m	↗
• **parler de son appréciation de la chanson populaire et d'œuvres de divers chansonniers** – parler des auteurs, des interprètes et des thèmes qu'il privilégie dans la chanson populaire, – donner son opinion sur les messages véhiculés dans les chansons et les vidéoclips, – sélectionner une chanson d'expression française et la présenter à un public cible;	→	A^m	↗
• **réagir à un discours en faisant part de ses sentiments, de ses opinions ou de ses émotions face aux actions des personnages et sur certaines parties ou à des scènes du discours** – relever les passages qui ont suscité une réaction particulière, – expliquer pourquoi il pense ou il se sent ainsi, à partir des éléments du discours ou de son expérience personnelle.	→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^m : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **examiner les facteurs qui influencent son écoute** – la durée du discours, – le genre de discours, – la familiarité avec le sujet et le vocabulaire, – l'intérêt et la motivation face au sujet ou à la tâche à réaliser à la suite de l'écoute, – la possibilité de réécouter ou de visionner de nouveau le document sonore, ou d'interrompre l'écoute pour prendre des notes, – la possibilité de poser des questions et d'interagir lors d'une présentation orale;	A^{o}	↗	
• **préciser son intention d'écoute** – cerner le contexte d'écoute et ce qui l'amène à écouter le discours (me divertir ou m'informer), – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet, – analyser la tâche qui suit l'écoute, – cerner les aspects du sujet sur lesquels il veut de l'information;	→	A^{o}	↗
• **formuler ses attentes par rapport au discours** – formuler des questions sur ce qu'il aimerait apprendre sur le sujet,	→	A^{o}	↗
• **faire des prédictions sur le contenu du discours pour orienter son écoute** – prendre connaissance du support visuel accompagnant le produit médiatique (titre, résumé du discours, illustrations, etc.), – reconnaître les mots clés liés aux aspects du sujet traité, – reconnaître que les créateurs de produits médiatiques ont des styles particuliers, visent un auditoire particulier, traitent de thèmes particuliers et privilégient certains médiums;	→	A^{o}	↗
• **prévoir une façon de prendre des notes** – faire l'inventaire des moyens possibles; ex. : sous forme de schéma, de plan, en style télégraphique, avec des abréviations, un code personnel, des questions, des grilles, des tableaux, des constellations, des réseaux d'associations, etc., – choisir le moyen qui permettra d'accomplir efficacement sa tâche.	→	→	A^{o}

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet tout au long de l'écoute pour soutenir sa compréhension et émettre de nouvelles hypothèses** – établir des liens entre ce qu'il connaît déjà sur le sujet et ce qu'il vient d'entendre pour reconstruire le sens du discours, – remettre en question sa façon de penser, s'il y a lieu, pour mieux intégrer la nouvelle information;	A°	↗	
• **utiliser des indices pour soutenir sa compréhension** – repérer : • les indices visuels, • les indices sonores, • les indices linguistiques (mots clés, répétitions, exemples, comparaisons, etc.), – reconstruire à l'aide d'images mentales l'information transmise pour reconstruire le sens du discours, – créer des liens entre ces divers indices pour dégager le sujet du discours et ses connaissances antérieures, les aspects traités, les opinions émises, etc.;	→	A°	↗
• **noter les points sur lesquels il veut des clarifications** – reconnaître que ce qui a été entendu ne concorde pas avec ses prédictions, – noter l'information qui n'est pas claire pour y revenir plus tard;	→	A°	↗
• **reformuler l'information pour vérifier sa compréhension** – redire à sa façon la partie du discours qui est comprise;	→	A°	↗
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause avec l'aide de l'enseignant et prendre les moyens pour corriger la situation** – déterminer si le discours entendu a du sens ou non, – identifier et appliquer une solution : • **familiarité avec le vocabulaire :** – poursuivre l'écoute sans s'attarder sur un mot inconnu, – essayer de trouver le sens du mot à l'aide du contexte, • **familiarité avec le sujet :** – établir des liens entre ce qui a été entendu et ce qui a été recueilli lors de la phase de planification, – remettre en question ses hypothèses pour favoriser son ouverture aux idées nouvelles, • **distraction :** – reconnaître la source de distraction et s'en éloigner, – retrouver sa concentration après un moment d'inattention, • **pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important :** – noter à l'aide d'un mot clé ou d'une idée l'élément jugé intéressant ou important pour y revenir plus tard,	→	→	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève, RA observable, qualifiable
A‴ : autonomie de l'élève, RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **sujet trop abstrait :** – établir des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été abordé lors de la phase de planification, • **manque de motivation :** – déterminer la valeur de la tâche, le contrôle sur la tâche, les exigences de la tâche, – se fixer un but précis pour réaliser la tâche;			
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue** – établir des liens entre : • des mots semblables qui ont un sens commun ou un sens différent en français et dans une autre langue, ou • les phrases qui ont une structure commune ou une structure différente d'une langue à l'autre, – déterminer les transferts possibles d'une langue à l'autre;	→	➜	A^{o}
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause d'un bris de compréhension, – identifier les nouvelles informations qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles informations, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau de ses connaissances en remplaçant les connaissances erronées par de nouvelles connaissances, – poursuivre la reconstruction du sens du discours à partir des nouveaux indices.	→	➜	A^{o}

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➜ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO7. L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *PARTICIPER* à des conversations, l'élève pourra parler :	16	26	36
• **de différentes activités dans sa communauté francophone** – décrire l'activité et nommer les personnes impliquées (organisateurs et participants), – décrire un moment particulier ou une anecdote reliée à cette activité, – parler de sa participation à un événement;	A^m	↗	
• **des services disponibles en français dans sa communauté** – discuter de leurs expériences liées à l'utilisation de services en français, – dégager l'impact ou la nécessité d'obtenir des services en français, – identifier d'autres services qui pourraient être offerts;	A^m	↗	
• **d'événements ou d'expériences avec ses pairs francophones ou portant sur l'actualité** – parler du monde des arts, des sports, des découvertes (ex. : sciences et technologies, etc.), – parler de voyages, de sorties, de travail bénévole, etc.;	→	A^m	↗
• **du monde du travail pour un membre de la communauté francophone** – décrire quels sont, pour lui, les avantages ou les inconvénients reliés au monde du travail, – décrire comment il envisage sa participation au monde du travail, – évaluer l'importance du français dans le monde du travail;	→	→	A^m
• **de la diversité culturelle au sein de la francophonie** – identifier les régions où l'on retrouve des communautés francophones en Alberta et ailleurs au pays, – identifier les pays où le français est reconnu comme langue officielle ou encore les pays où un groupe d'habitants parlent le français, – cerner les caractéristiques des gens qui y habitent, – établir des parallèles entre ces communautés francophones, – discuter de l'apport des diverses origines ou groupements francophones.	→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **utiliser des indices pour soutenir sa compréhension**	A°	↗	
– repérer chez l'interlocuteur :			
• les indices visuels,			
• les indices sonores,			
• les indices linguistiques (mots clés, répétitions, exemples, comparaisons, etc.),			
– reconstruire à l'aide d'images mentales l'information transmise pour reconstruire le sens du discours,			
– créer des liens entre ces divers indices pour dégager le sujet du discours (aspects traités, opinions émises, etc.) et les mettre en rapport avec ses connaissances antérieures;			
• **reformuler l'information pour vérifier sa compréhension**	→	A°	↗
– reconnaître ce qui est entendu et compris,			
– redire à sa façon la partie du discours qui est comprise,			
– demander à l'interlocuteur de confirmer si sa compréhension est bonne;			
• **utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles**			
– observer ses interlocuteurs,	A°	↗	
– noter leurs réactions à ses propos à partir d'indices verbaux ou non verbaux en cas d'incompréhension,	→	A°	↗
– modifier, au besoin, le débit ou le volume,	→	A°	↗
– choisir le meilleur moyen pour clarifier ses propos :	→	→	A°
• donner des exemples,			
• expliquer un mot,			
• comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu,			
• utiliser un mot plus familier,			
• recourir aux gestes et à la mimique,			
• reformuler l'idée dans d'autres termes;			
• **utiliser divers moyens pour :**			
– **reprendre la parole suite à une interruption**	A°	↗	
• exprimer le fait qu'il a été interrompu,			
• utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs;			
– **inclure les participants dans la conversation**	→	A°	↗
• résumer les propos pour un nouvel arrivant,			
• inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point particulier;			
– **recentrer la discussion**	→	→	A°
• lorsque le groupe s'est éloigné du sujet :			
- reconnaître que le groupe s'est engagé sur une tangente,			
- inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial,			

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A™ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• lorsque le sujet s'est étendu inutilement : - faire la synthèse, - délimiter le champ de discussion, - délimiter le temps à accorder à un point particulier ou à la discussion; – **évaluer sa participation à une discussion** • déterminer si son comportement et ses propos ont contribué à faire avancer la discussion, • cerner les éléments à améliorer lors de sa participation, • chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables.	→	➜	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➜ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO6. L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	**16**	**26**	**36**
• **employer le *tu* ou le *vous* selon la situation** – cerner les caractéristiques du public cible : une personne avec qui il est familier (*tu*), une personne avec qui il est peu familier ou plusieurs personnes (*vous*);	→	A^m	↗
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour :**			
– **rapporter un événement** • nommer l'événement par son nom, • nommer le lieu, le temps et les personnes en cause en employant les termes justes;	A^m	↗	
– **établir des ressemblances et des différences entre deux réalités** • employer les mots qui servent à comparer; ex. : *plus gros que, plus loin que, aussi petit que, pareil à, etc.*, • employer des constructions de phrases qui servent à établir une comparaison; ex. : *celui-ci a..., **mais/et/puis**, celui-là a...*;	→	A^m	↗
– **rapporter un événement comportant une séquence d'actions** • employer les mots qui marquent la chronologie pour établir des liens entre les étapes; ex. : *et, puis, ensuite, et après, par la suite, tout d'abord, premièrement, enfin, finalement, pour finir, etc.*;	→	A^m	↗
– **offrir des services ou demander de l'aide** • **pour offrir ses services**; ex. : *Qu'est-ce que je peux faire pour vous être utile? As-tu besoin d'aide? Veux-tu que je te montre comment faire cela?* • **pour demander de l'aide**; ex. : *Je ne comprends pas cela. Est-ce que tu pourrais m'aider? J'ai de la difficulté à..., Peux-tu m'expliquer comment on fait cela?*;	→	A^m	↗
– **établir des relations telles que la cause, la conséquence, la manière, le but et le temps** • employer les organisateurs textuels appropriés; ex. : *car, parce que, puisque, étant donné que, alors, par conséquent, donc, c'est pourquoi, ainsi, de cette façon, de cette manière, pour, afin de, dans le but de, de façon à, quand, lorsque, après que, à mesure que, etc.*;	→	→	A^m
• **utiliser les expressions d'usage pour :**			
– **adresser la parole à quelqu'un** • saluer la personne; ex. : *bonjour, allô, etc.*, • signifier à la personne qu'il veut lui parler; ex. : Son prénom + *savais-tu que..., quelqu'un m'a dit que..., j'ai vu..., etc.*, • utiliser une formule de présentation; ex. : *une telle, j'aimerais te présenter un tel; un tel, je te présente... (le nom de la personne et son métier) ou (le nom de la personne et le lien qui les unit), etc.*;	A^m	↗	
– **faire face aux situations les plus courantes au téléphone** • **lorsqu'il téléphone :** - la salutation initiale; ex. : *bonjour, allô, etc.*, - la requête; ex. : *Est-ce que je pourrais parler à..., s'il vous plaît? J'aimerais savoir si..., etc.*, - la salutation finale si la personne demandée n'est pas là; ex. : *C'est bien merci, je rappellerai un peu plus tard – C'est (son nom), dites-lui de me rappeler lorsqu'il reviendra, voici mon numéro de téléphone..., etc.*, • **lorsqu'il répond :** - la salutation initiale; ex. : *bonjour, allô, etc.*, - la réponse à la requête; ex. : *Un instant, s'il vous plaît – Il n'est pas ici présentement – Est-ce que je peux prendre un message, etc.*;	A^m	↗	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

BEST COPY AVAILABLE

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	16	26	36
– **faire part aux autres de ses opinions** • **utiliser diverses expressions pour faire part aux autres de sa prise de position**; ex. : *À mon avis..., Selon moi..., Je pense que..., etc.*	→	A^m	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO10. L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant :	**16**	**26**	**36**
• **décrire une réalité selon plusieurs aspects** (Annexe 4, p. 44) – nommer la réalité et les aspects à traiter, – décrire chaque aspect retenu en donnant une ou plusieurs caractéristiques et en employant un vocabulaire précis;	A^{m}	↗	
• **exprimer ses intérêts ou ses opinions** – nommer la personne, l'animal, l'objet, l'événement qui suscite une réaction, – préciser cet intérêt ou énoncer son point de vue, – présenter les raisons qui appuient ses décisions, ses opinions ou ses réactions, – expliquer les circonstances qui l'amènent à penser ou à réagir ainsi (expérience personnelle, lecture, hypothèse, etc.);	A^{m}	↗	
• **comparer des réalités selon plusieurs aspects** (Annexes 4 et 5, p. 44 et 45) – nommer la réalité et les aspects à traiter, – établir des ressemblances et des différences en employant les mots qui servent à comparer;	→	A^{m}	↗
• **donner des directives ou expliquer une procédure** – annoncer le sujet et le but de la présentation, – décrire chacune des étapes en utilisant des termes précis, – établir des liens entre les étapes en utilisant des mots (marqueurs de relation, chiffres ordinaux, etc.) qui marquent l'enchaînement;	→	A^{m}	↗
• **présenter une situation en exposant un problème et en proposant des solutions** (Annexe 6, p. 46) – nommer et décrire le problème (faits et exemples), – énumérer les causes possibles, – émettre et analyser des hypothèses permettant de résoudre le problème, – conclure en retenant la solution qui semble la plus favorable et donner les raisons qui expliquent ce point de vue;	→	A^{m}	↗
• **traiter une réalité en présentant une perspective personnelle** – nommer la réalité avec précision (un objet, un être, une situation, une action, un événement, etc.), – énoncer son point de vue (engagement), – donner les raisons qui expliquent son point de vue, – fournir des preuves et des exemples pour soutenir les raisons citées.	→	→	A^{m}
• **raconter une histoire à partir d'une situation donnée** (Annexe 7, p. 47) – imaginer une intrigue ou faire un récit en respectant un thème et la chronologie des événements,	A^{m}	↗	
• **interpréter un rôle dans une saynète lors d'un projet de classe ou communautaire**	→	A^{m}	↗
• **improviser à partir d'une mise en situation**	→	→	A^{m}

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO8. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **établir, avec l'enseignant, les paramètres du projet de communication et les critères de présentation** – préciser les **conditions de production** telles que : • les modalités de travail : en équipe ou individuellement, • les règles de fonctionnement du groupe : - examiner le projet de communication pour en délimiter les tâches, - reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, - répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres : • l'application à la tâche, • le droit de parole, • le milieu de travail, • les étapes de production, • l'échéancier (le temps alloué pour chaque étape), • le calendrier des présentations, – préciser les **critères de production** qui assureront la compréhension du message : • la quantité minimale d'information requise, • les éléments de la prosodie auxquels il faut prêter une attention spéciale, • l'utilisation de supports visuels pour appuyer sa présentation, etc.;	A°	↗	
• **organiser l'information selon un plan** – préparer une **introduction** qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects dans le **développement** en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention, – préparer la **conclusion** en donnant son impression générale sur le sujet;	A°	↗	
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentations similaires** – se remémorer ses expériences de présentation antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés rencontrées, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes susceptibles de se reproduire;	A°	↗	
• **prévoir le matériel qui appuierait sa présentation** – sélectionner le matériel susceptible : • d'aider le public à mieux comprendre (illustrations, graphiques, etc.), • de lui servir d'aide-mémoire (plan annoté, cartes de rappel, etc.), • rendre une démonstration ou une saynète plus significative à l'aide d'accessoires;	→	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A‴ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **prévoir une façon d'annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire** – identifier les facteurs qui peuvent affecter son aisance lors d'une présentation individuelle/avec un ou plusieurs partenaires : • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire, • la complexité du sujet, • l'intérêt par rapport au sujet, – évaluer la nécessité d'ajouter des notes (mots clés, idées clés), – se donner des points de repère pour pouvoir consulter rapidement ses notes, au besoin : • surligner les parties essentielles, • utiliser de petits feuillets autocollants amovibles de différentes couleurs, etc.;	→	➜	A^{o}
• **sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication, du sujet à traiter et de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner l'intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un matériel de référence, etc., – cerner les intérêts des auditeurs en fonction de : • leur âge, • leur expérience personnelle, • leur connaissance du sujet à traiter, – cerner les besoins des auditeurs : • besoin de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoin d'en apprendre davantage, • besoin de confronter leur opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc.;	→	➜	A^{o}
• **apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction de phrases, après s'être exercé** – reconnaître les parties, idées ou aspects à améliorer, – décider des changements à apporter, – prendre les dispositions nécessaires.	→	➜	A^{o}

→ : niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
➜ : niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public** – adopter une posture qui transmet une image positive de soi, – tirer profit du matériel choisi pour appuyer sa présentation, – observer les réactions du public cible pour s'ajuster en conséquence (voix, maintien, gestes, mimique, etc.), – s'assurer de la cohérence de ses propos, en utilisant des marqueurs de relation ou formuler des questions à l'endroit du public, – répondre aux questions du public à la suite de la présentation, – dégager l'essentiel de la question posée, – reformuler la question, si nécessaire;	A^o	↗	
• **tirer profit des notes ou de son plan comme aide-mémoire**	→	A^o	↗
• **utiliser les temps des verbes de base pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir** – reconnaître que les temps des verbes indiquent à quel moment l'action se produit, – vérifier si les temps des verbes choisis correspondent au déroulement des événements ou des faits, – faire les modifications nécessaires;	→	A^m	↗
• **respecter la forme des verbes usuels et leur accord avec leur sujet aux temps simples**	→	A^m	↗
• **reconnaître et corriger les anglicismes les plus courants :** – **anglicismes lexicaux :** • ex. : *breaker* (freiner), *fan* (ventilateur), *barre* (tablette) de chocolat, etc., • reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française,	→	A^m	↗
– **anglicismes syntaxiques :** • ex. : siéger *sur* (à) un comité, *être intéressé dans* (s'intéresser à) quelque chose, *concernant* (au sujet de) ce que vous m'avez dit, *on n'a* (on ne vous a) pas été permis de..., *etc.*, • reconnaître que certaines structures de phrases sont des calques de la langue anglaise, • vérifier si la construction de la phrase respecte celle de la langue française.	→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

LECTURE

La lecture

L3. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra, à partir d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant :	**16**	**26**	**36**
• **dégager l'intention de l'auteur à partir d'indices explicites** – repérer les indices visuels et verbaux (titre, sous-titres, mots clés, citations d'extraits de texte, etc.), – interpréter ce que l'auteur à voulu dire; ex. : informer, exprimer ses sentiments, convaincre, etc.;	A^m	↗	
• **dégager les étapes d'une tâche à accomplir** – analyser la tâche (projet, recette, expérience de sciences, etc.) à accomplir;	A^m	↗	
• **dégager l'information d'un texte (avec ou sans illustrations) présentant un ou plusieurs aspects non familiers** – nommer le sujet, – énumérer les divers aspects traités, – relever dans chaque paragraphe la phrase qui résume l'idée principale;	→	A^m	↗
• **établir des liens entre l'information nouvelle et ses connaissances antérieures** – faire des comparaisons entre ce qu'il sait et ce qu'on lui communique, – ajuster sa façon de penser, si nécessaire;	→	A^m	↗
• **regrouper l'information en catégories déterminées à l'avance pour construire le sens du message** – classer l'information à partir d'une ou plusieurs caractéristiques communes;	→	A^m	↗
• **dégager les causes d'un phénomène** – nommer le phénomène (naturel, social ou autre) et en énumérer les causes et les effets;	→	A^m	↗
• **dégager les moyens utilisés par l'auteur pour transmettre son message** – relever les mots ou les expressions qui créent des images, qui font appel aux sentiments, qui font réagir, etc., ou – analyser l'importance des illustrations, des graphiques, des légendes, des statistiques, des citations, etc.;			A^m
• **réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions sur le sujet traité et en les justifiant** – énoncer son opinion sur certains éléments du texte, – préciser pourquoi il pense ainsi à partir d'exemples tirés du texte, d'autres lectures ou de son vécu;	→	→	A^m
• **dégager les moyens utilisés par les médias pour transmettre un message** – Identifier : • les **moyens linguistiques** : des mots accrocheurs, des adjectifs, des adverbes, etc., ou • les **moyens techniques** : utilisation d'exemples, de répétitions, de comparaisons, de slogans, la personnification, référence à des gens francophones célèbres, à des personnages connus de dessins animés, etc., ou • les **moyens visuels** : les illustrations, les graphiques, le rapport entre les objets, la mise en pages, les formes, les couleurs, les panneaux publicitaires, la caricature, etc.,	→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra, à partir d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant :	16	26	36
• le rapport entre la dimension réelle de l'objet et la représentation que le média en a faite, • l'influence de ces moyens sur sa perception de la réalité observée; • **dégager les solutions proposées pour résoudre un problème** (Annexe 6, p. 46) – identifier le problème (ex. : le tabagisme, etc.), – décrire la ou les solutions possibles.	→	➜	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➜ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L4. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra dans de courts récits :	**16**	**26**	**36**
• **dégager les caractéristiques des personnages** – décrire les caractéristiques physiques et les traits de caractère des principaux personnages;	A^m	↗	
• **dégager les composantes d'un récit à l'aide d'un plan fourni par l'enseignant** (Annexes 8 et 9, p. 48 et 50) – relever, dans le récit, les indices qui fournissent des renseignements sur : • la **situation initiale** : les principaux personnages, le lieu et l'époque, • l'**élément déclencheur** : le problème, • le **développement** : les actions entreprises pour résoudre le problème, • le **dénouement** : le résultat des actions et la fin de l'histoire;	A^m	↗	
• **réagir aux comportements des personnages à partir de ses expériences personnelles** – prendre conscience de sa réaction face aux actions, aux sentiments des personnages, – relever les passages qui suscitent cette réaction, – identifier les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles;	→	A^m	↗
• **distinguer le réel de l'imaginaire** – relever et classer ce qui, dans un récit, appartient au monde réel et ce qui appartient au monde imaginaire;	→	A^m	↗
• **réagir à certains passages présentant un intérêt particulier à partir de ses expériences personnelles** – relever les passages qui ont suscité un intérêt particulier, – trouver les raisons de cet intérêt à partir de son vécu;	→	→	A^m
• **relever et évaluer les éléments d'un texte poétique (poème avec ou sans rimes ou chanson) et les effets qu'ils suscitent** – dégager les associations d'idées, d'images, de mots ou de sons, – dégager dans un texte les mots clés, les comparaisons, les analogies, etc., – déterminer en quoi ces éléments frappent ou touchent le lecteur.	→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L1. L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **examiner les facteurs qui influencent sa lecture** – la longueur du texte, – le genre de texte, – la familiarité avec le sujet et le vocabulaire, – l'intérêt et la motivation face au sujet ou la tâche à réaliser à la suite de la lecture, – la possibilité de poser des questions et d'interagir pendant et après la lecture;	A°	↗	
• **préciser son intention de lecture** – cerner le contexte de lecture et ce qui l'amène à lire le texte, – se remémorer ce qu'il connaît du sujet, – cerner les aspects du sujet sur lesquels il veut de l'information,	→	A°	↗
• **formuler ses attentes par rapport au texte** – formuler des questions sur ce qu'il aimerait apprendre sur le sujet;	→	A°	↗
• **faire des prédictions sur le contenu du texte pour orienter sa lecture** – faire un survol de la **présentation visuelle** du texte (titre, illustrations, graphiques, gros caractères, etc.), – lire les **sous-titres** et les intertitres et faire des liens avec le titre, – interpréter les **graphiques** à partir des légendes qui les accompagnent, – observer la **mise en page** : • s'interroger sur l'importance des illustrations, mots écrits en caractères gras, en italique, en gros caractères, etc., – reconnaître **qu'un auteur** : • traite de sujets ou de thèmes particuliers (faits vécus, etc.), • présente parfois les mêmes personnages, • a un style particulier (humour, mystère, vulgarisation scientifique, etc.), • privilégie un genre particulier d'écriture (ex. : contes, documentaires, etc.), – reconnaître **qu'une collection** : • peut viser un groupe d'âge particulier, • traite de genres, de thèmes particuliers, etc., – reconnaître **qu'un site web** : • favorise un genre particulier de lecture (informatif, ludique, etc.), • offre une panoplie d'informations qui peut ou non répondre à ses besoins, • présente des illustrations qui appuient le texte, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;	→	A°	↗
• **déterminer la pertinence du texte par rapport à son intention de lecture** – survoler les différentes parties de l'ouvrage consulté : • reconnaître que **les pages de couverture** : - fournissent de l'information telle que le titre, le nom de l'auteur et de la collection, - fournissent parfois de l'information sur l'auteur, le contenu du livre, le genre de lecture, etc., - présentent, dans la plupart des cas, une illustration évocatrice ou symbolique du contenu, des lieux ou des personnages,	→	→	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A‴ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• reconnaître que **la table des matières** : - constitue le plan du livre (organisation), - indique quels aspects du sujet sont traités, - indique à quelle page retrouver l'information recherchée, • reconnaître que **le titre des chapitres** fournit des indices sur le contenu de chacun d'eux, • reconnaître que **l'index** fournit la liste des aspects traités (mots clés);			
• **prévoir un moyen d'annoter le texte ou de prendre des notes pour retenir l'information** – faire l'inventaire des moyens possibles; ex. : sous forme de schéma, de plan, en style télégraphique, avec des abréviations, un code personnel, des questions, des grilles, des tableaux, des constellations, des réseaux d'associations, etc., – choisir le moyen qui permettra d'accomplir efficacement la tâche.	→	➜	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➜ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A" : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L2. L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes avec l'accompagnement d'une personne-ressource :	**16**	**26**	**36**
• **utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots ou des phrases :**			
– **la correspondance entre les lettres, les sons et les syllabes :** • reconnaître qu'il existe une relation constante entre l'oral et l'écrit, • reconnaître les lettres, • associer les sons aux lettres (phonèmes aux graphèmes), • reconnaître que la syllabe est la fusion de deux ou plusieurs lettres, • reconnaître que le décodage est un moyen pour identifier des mots, • vérifier si le mot identifié s'insère bien dans le contexte,	A°	↗	
– **les indices sémantiques :** • utiliser les indices fournis par les illustrations, • se référer au sens de la phrase pour identifier un mot,	A°	↗	
– **les indices visuels :** • reconnaître les mots présentés sous forme de logo dans l'environnement à partir d'indices tels que le contexte physique et la longueur du mot, • reconnaître les mots à partir d'indices tels que la forme du mot, les premières lettres, etc., • reconnaître un mot à partir de la combinaison de la forme du mot et de certains traits distinctifs, • vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte,	→	A°	↗
– **les indices syntaxiques :** • utiliser ses connaissances du concept de la phrase, • reconnaître que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase, • utiliser ses connaissances de la fonction des mots dans la phrase, • construire le sens de la phrase à partir des indices recueillis;	→	→	A°
• **faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension et émettre de nouvelles hypothèses** – établir des liens entre ce qu'il vient de lire et ce qu'il connaît déjà sur le sujet pour reconstruire le sens du texte;	A°	↗	
• **utiliser les organisateurs textuels pour faciliter la compréhension du texte** (Annexe 19, p. 62)	→	A°	↗
• **segmenter les phrases en unité de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu** – repérer les indices délimitant la phrase, – regrouper les mots par unité de sens, – reconstruire le sens de la phrase en tenant compte des indices recueillis, – établir des liens entre les phrases pour reconstruire le sens global du texte (organisateurs textuels);	→	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A‴ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes avec l'accompagnement d'une personne-ressource :	**16**	**26**	**36**
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation** – reconnaître que ce qu'il lit n'est pas clair, – identifier la source du problème : • reliée au mot ou à l'expression : mot (ou expression) nouveau ou présenté dans un contexte nouveau, • reliée à une idée : incapacité à comprendre, compréhension vague ou conflit avec les connaissances antérieures, • entre les phrases : conflit avec la compréhension d'une autre phrase ou incapacité à trouver la relation entre les phrases, – identifier une ou des solutions possibles et l'appliquer;	→	A^{o}	↗
• **utiliser diverses sources de référence pour soutenir sa compréhension** – avoir recours à un dictionnaire pour chercher le sens des mots ou pour situer une œuvre dans son contexte, à une encyclopédie pour clarifier un concept, à un moteur de recherche (un fureteur), etc.;	→	A^{o}	↗
• **se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension** – visualiser l'information transmise à partir des mots clés, des illustrations et de ses connaissances antérieures;	→	A^{o}	↗
• **faire appel à ses connaissances pour trouver le sens d'un mot nouveau** (Annexe 10, p. 52) :			
– **sur les préfixes et sur les suffixes** • repérer la partie connue du mot, • émettre une hypothèse sur le sens donné par l'affixe (préfixe ou suffixe) en tenant compte du sens donné à la partie connue du mot, • vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte;	→	A^{o}	↗
– **sur les familles de mots** • décoder le mot nouveau, • émettre une hypothèse sur le sens du mot nouveau à partir du contexte et de sa ressemblance avec un mot connu, • utiliser le regroupement par famille de mots pour vérifier son hypothèse par rapport au sens des mots de la même famille que le mot recherché;	→	A^{o}	↗
– **sur l'utilisation des habiletés langagières acquises dans une autre langue** • reconnaître le bris de compréhension, • établir des liens entre : - les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues ou un sens différent en français et dans l'autre langue connue, - les phrases qui ont une structure commune ou une structure différente en français et dans une autre langue connue;	→	→	A^{o}
• **annoter le texte ou prendre des notes au besoin** – utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (mots clés, idées principales), – écrire le sujet du paragraphe dans la marge, – écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, dessin, etc.);	→	→	A^{o}
• **valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites** – trouver le sujet du paragraphe, – choisir la phrase qui semble représenter l'idée principale du paragraphe,	→	→	A^{o}

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes avec l'accompagnement d'une personne-ressource :	**16**	**26**	**36**
– déterminer si les autres phrases du paragraphe expliquent l'idée principale, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale, – sinon, choisir une autre idée principale et reprendre le processus;			
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause du bris de compréhension, – identifier les nouvelles connaissances qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles connaissances, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau des connaissances en remplaçant les connaissances erronées par les nouvelles, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouvelles connaissances;	→	➜	A°
• **expliquer les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte** (Annexe 11, p. 53) – parler de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture du texte, – parler des moyens qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture, – parler des difficultés qu'il a rencontrées en cours de lecture, – expliquer comment il a réussi à surmonter ou non les difficultés rencontrées, – expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un mot nouveau, – parler de ce qui se passe dans sa tête quand il lit (images mentales) ou quand il résout un problème de lecture.	→	➜	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➜ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A ™ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

ÉCRITURE

L'écriture

É3. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins de communiquer de l'information.

Pour *COMMUNIQUER* de l'information, l'élève devra :	**16**	**26**	**36**
• **émettre un chèque**	A^m	↗	
• **rédiger un message électronique**	A^m	↗	
• **rédiger une lettre ou un message sur une carte pour offrir des remerciements, des invitations, etc.**	A^m	↗	
• **rédiger un dépliant à partir d'un gabarit**	A^m	↗	
• **rédiger et envoyer un message télécopié**	→	A^m	↗
• **délivrer une facture**	→	A^m	↗
• **remplir un sondage, un questionnaire** (Annexe 12, p. 54)**, un formulaire** (Annexe 13, p. 55)	→	A^m	↗
• **rédiger une petite annonce (offre ou demande d'emploi, recherche ou vente d'un produit)** (Annexe 14, p. 57)	→	A^m	↗
• **rédiger un curriculum vitæ en version électronique, sous forme de texte ou de présentation multimédias** (Annexe 15, p. 58)	→	→	A^m
• **rédiger une lettre de présentation (demandes d'emploi formelles) en fonction de divers types d'emploi en utilisant le traitement de texte** (Annexe 17, p. 60)	→	→	A^m
• **rédiger un court rapport dans un but précis**	→	→	A^m
• **monter un portfolio**	→	→	A^m
• **créer sa page Web**	→	→	A^m

L'écriture

É4. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**16**	**26**	**36**
• **rédiger un court récit à partir d'une situation donnée**	→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève, RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É1. L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **établir avec l'enseignant les paramètres du projet d'écriture et les critères de production** – faire ressortir les conditions de production telles que : • les modalités de travail : en équipe ou individuellement, • les règles de fonctionnement du groupe : - examiner le projet de communication pour en délimiter les tâches, - reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, - répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres : • l'application à la tâche, • le droit de parole, • le milieu de travail, • les étapes de production, • les sources d'information possibles, • le temps alloué pour compléter le travail, etc., – faire ressortir ensemble les critères de production qui assureront une meilleure communication : • la quantité minimale d'information requise, • les critères pour la qualité et la quantité du travail à soumettre, – explorer la forme de présentation finale du projet, – prévoir un code pour noter ses interrogations en cours de rédaction, – prévoir des mécanismes pour faciliter la révision du texte;	A°	↗	
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires** – se remémorer ses expériences d'écriture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écriture, – choisir la ou les solutions envisagées pour surmonter des problèmes susceptibles de se reproduire;	A°	↗	
• **organiser l'information selon un plan** – préparer une **introduction** qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects dans le **développement** en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention de communication, – préparer la **conclusion** en donnant son impression générale sur le sujet;	A°	↗	
• **préciser l'intention de communication** – déterminer la raison qui l'amène à vouloir communiquer un message, à partir du sujet à traiter et parmi les choix de sujets qui s'offrent à lui;	→	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A‴ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication, du sujet à traiter, de l'intention et des besoins du public cible** – cerner son intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un ouvrage de référence, etc., – retenir les idées les plus appropriées à son intention de communication et au sujet à traiter, – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux intérêts et aux besoins du public cible, – reconnaître les avantages et les limites de chaque forme de présentation écrite, – retenir la forme de présentation finale la plus appropriée, compte tenu des caractéristiques du public cible et de l'intention de communication.	→	A°	↗

BEST COPY AVAILABLE

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A⁼ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É2. L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**16**	**26**	**36**
• **s'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases** – reconnaître qu'il existe un lien entre la façon de dire oralement les choses et de les écrire, – formuler « mentalement » son idée, – transcrire son idée;	A°	↗	
• **tirer profit de la consultation avec ses pairs ou d'une personne-ressource pour clarifier sa pensée**	A°	↗	
• **rédiger une ébauche de son texte pour exprimer des idées en tenant compte de son schéma, de son plan ou de ses notes**	A°	↗	
• **noter ses interrogations quant :**			
– **à l'orthographe d'usage**	→	A°	↗
• identifier, à l'aide d'un code, les mots pour lesquels l'orthographe d'usage semble douteuse pour y revenir en cours de vérification;			
– **au choix du vocabulaire**	→	A°	↗
• identifier, à l'aide d'un code, les mots et les expressions pour lesquels il a des doutes afin d'y revenir en cours de vérification;			
– **à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière**	→	A°	↗
• identifier, à l'aide d'un code, les phrases ou les parties de phrases dont la syntaxe semble boiteuse pour y revenir en cours de vérification,			
– **à la pertinence d'une ou de plusieurs idées**	→	A°	↗
• identifier, à l'aide d'un code, l'idée ou les idées qui semblent boiteuses pour y revenir en cours de vérification;			
– **à l'orthographe grammaticale**	→	→	A°
• identifier, à l'aide d'un code, les règles grammaticales (accords, terminaisons de verbe, etc.) pour lesquelles il a des doutes afin d'y revenir en cours de vérification;			
– **à l'unité d'un paragraphe**	→	→	A°
• identifier, à l'aide d'un code, si dans chacun des paragraphes les idées sont liées à l'idée principale, pour y revenir en cours de vérification;			
– **au regroupement des idées dans le texte.**	→	→	A°

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	**16**	**26**	**36**
• **utiliser la terminologie appropriée :** – mots, phrases, groupe sujet, groupe du verbe, groupe complément, synonyme et homophone,	A°	↗	
– virgule, point, trait d'union, point d'exclamation, point d'interrogation, apostrophe et tiret,	→	A°	↗
– présent de l'indicatif, futur simple, imparfait, passé composé, auxiliaire, participe passé et conditionnel présent,	→	→	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A" : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

BEST COPY AVAILABLE

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	**16**	**26**	**36**
– langage informatique (document, traitement de texte, courriel, page Web, fureteur, etc.).	→	➜	A^{o}

En cours de *VÉRIFICATION* du texte, l'élève fait un suivi à ses interrogations, à partir d'un code :	**16**	**26**	**36**
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture à haute voix du texte, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'une personne-ressource, – appliquer la solution qui semble la plus appropriée, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;	A^{o}	↗	
Dans chacun des domaines suivants :			
Contenu			
• **vérifier la pertinence de l'information en fonction du format choisi**	A^{o}	↗	
Organisation			
• **vérifier l'ordre des faits et des événements**	A^{m}	↗	
• **vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché** – vérifier si elle correspond à ce qu'il voulait dire;	A^{m}	↗	
• **vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir** – reconnaître que les temps de verbes indiquent à quel moment l'action se produit, – vérifier si les temps de verbes choisis correspondent au déroulement des événements ou des faits;	A^{m}	↗	
• **vérifier la cohérence en prêtant une attention particulière aux liens entre l'introduction, le développement et la conclusion** – relire son texte en se référant à son plan : • vérifier si l'**introduction** présente clairement le sujet et l'aspect ou les aspects traités, • vérifier si **chaque paragraphe** traite d'un aspect en particulier et s'il est bien organisé, • vérifier si la **conclusion** donne une impression générale du sujet traité, – vérifier l'enchaînement des paragraphes, – vérifier l'emploi des organisateurs textuels.	A^{m}	↗	
Structure de la phrase			
• **vérifier si la phrase est bien construite quant à :** – **l'ordre des mots,** – **la ponctuation** (le point, la virgule, le point d'exclamation et le point d'interrogation), – **l'emploi de la majuscule;**	→	A^{m}	↗
• **vérifier l'emploi des mots de négation (*ne... pas/jamais/plus/rien*)**	→	A^{m}	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➜ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION* du texte, l'élève fait un suivi à ses interrogations, à partir d'un code :	**16**	**26**	**36**
Vocabulaire			
• **vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché et du public cible** – s'interroger sur le sens des mots ou des expressions qui semblent inappropriés, – trouver d'autres termes connus qui pourraient remplacer les mots ou les expressions inappropriés, – consulter un ouvrage de référence ou une personne-ressource si la difficulté persiste;	A^m	↗	
• **reconnaître et corriger les anglicismes les plus courants :** **anglicismes lexicaux :** – reconnaître que l'emploi du mot juste dans la langue cible facilite la compréhension du message, – reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française, – repérer les mots empruntés à la langue anglaise qui ne sont pas acceptés dans la langue française; ex. : *breaker, fan, barre de chocolat*, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste;	→	A^m	↗
anglicismes sémantiques : – reconnaître que certains mots communs à la langue française et anglaise ont un sens différent (faux amis); ex. : *comment* (anglais) *et comment* (français), – repérer les mots présents dans les deux langues mais qui ont un sens particulier, – vérifier si le sens du mot utilisé permet de rendre l'idée recherchée, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste.	→	→	A^m
Orthographe d'usage			
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant :** – **à la visualisation du mot écrit** • repérer le ou les mots pour lesquels il y a un doute, • comparer l'orthographe du son qui pose problème à un mot qui contient le même son et dont l'orthographe est connue, • vérifier la correspondance entre les lettres utilisées pour écrire le mot et le son qu'elles produisent, ou • essayer de visualiser les lettres du mot. Écrire le mot. Vérifier s'il ressemble à un mot déjà vu;	A^m	↗	
– **au regroupement par famille de mots et à l'association féminin/masculin** • le regroupement par famille de mots; ex. : prendre et *RE*prendre; facile et facile*MENT*, • l'association féminin/masculin pour trouver la finale d'un mot; ex. : peti*T*e et peti*T*; gran*D*e et gran*D*;	A^m	↗	
– **au cas d'homophonie** • ex. : mon et m'ont : - mon : déterminant suivi d'un nom (*mon chapeau*) ou suivi d'un adjectif et d'un nom (*mon beau chapeau*), - m'ont : *m'*, pron. pers. compl.; *ont*, auxiliaire avoir, toujours suivi d'un participe passé (*ils m'ont remis mon chapeau*);	→	A^m	↗
– **à leur ressemblance avec des mots d'une autre langue** • ex. : adresse et address; gouvernement et government, etc.	→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION* du texte, l'élève fait un suivi à ses interrogations, à partir d'un code :	**16**	**26**	**36**
Orthographe grammaticale			
• **vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans le cas où la marque du féminin est le *e* et la marque du pluriel est le *s***	A^m	↗	
– repérer les groupes du nom qualifié,			
– reconnaître le/les adjectif/s qui accompagne/nt les groupes du nom,			
– vérifier le genre et le nombre du nom qualifié,			
– faire l'accord des adjectifs en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent;			
• **vérifier l'accord des verbes usuels quand leur sujet les précède immédiatement : au présent de l'indicatif, au passé composé, au futur simple et au conditionnel présent** (faire l'accord de si… + imparfait + conditionnel)	→	A^m	↗
– repérer le verbe conjugué dans la phrase,			
– s'interroger sur le temps du verbe,			
– repérer le sujet ou les sujets,			
– s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne,			
– faire l'accord en employant la terminaison qui convient;			
• **vérifier l'utilisation :**			
– **de l'apostrophe**	→	A^m	↗
• repérer les cas d'élision :			
– *le, la, je, me, te, se, de, ne* et *que* devant une voyelle ou un *h* muet,			
– *ce, que* devant le verbe *être*,			
– *si* devant *il* et *ils*,			
– *lorsque* devant *il, ils, elle, elles, on, un* et *une*,			
• remplacer la voyelle par une apostrophe;			
– **du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives**	→	A^m	↗
• repérer les cas où le verbe précède le pronom personnel sujet,			
• lier, par un trait d'union, le verbe et le pronom personnel sujet placé après lui;			
• **vérifier l'accord :**			
– **des participes passés employés sans auxiliaire**	→	A^m	↗
• repérer les groupes du nom qualifié,			
• repérer les participes passés employés sans auxiliaire qui accompagnent les groupes du nom,			
• vérifier le genre et le nombre de chaque nom qualifié,			
• faire l'accord des participes passés en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent;			
– **des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état***	→	→	A^m
• repérer le participe passé employé avec l'auxiliaire être ou avec un verbe d'état (ex. : sembler, devenir, paraître, etc.),			
• repérer le sujet ou les sujets,			
• faire l'accord en genre et en nombre avec le sujet;			

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION* du texte, l'élève fait un suivi à ses interrogations, à partir d'un code :	**16**	**26**	**36**
***Orthographe grammaticale* (suite)** – **des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes** • repérer le verbe conjugué dans la phrase, • s'interroger sur le temps du verbe, • repérer les sujets, • s'interroger sur la personne du ou des pronoms, • appliquer la règle pour faire l'accord;	→	→	A^m

Pour gérer son projet d'écriture en ce qui a trait à *L'UTILISATION DES OUTILS DE RÉFÉRENCE*, l'élève pourra consulter :	**16**	**26**	**36**
• **un dictionnaire thématique :** – **pour connaître le sens concret d'un mot** – **pour vérifier l'orthographe d'un mot** – **pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne**	A^o	↗	
• **un dictionnaire visuel pour connaître les différentes parties d'un objet**	A^o	↗	
• **un dictionnaire bilingue**	→	A^o	↗
• **une grammaire ou un correcteur grammatical pour connaître l'emploi particulier des mots et des expressions**	→	A^o	↗
• **un dictionnaire intermédiaire pour trouver les différents sens d'un mot à l'aide de définitions et d'exemples**	→	A^o	↗
• **un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme**	→	→	A^o
• **un logiciel ou un site Web pouvant répondre à ses besoins**	→	→	A^o
• **un recueil de verbes ou un conjugueur de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels**	→	→	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	16	26	36
• vérifier la pertinence des organisateurs du texte tels que titre, sous-titres et intertitres	→	A^m	↗
• s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée, uniforme et appropriée à son projet d'écriture	→	A^m	↗
• s'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée	→	A^m	↗
• vérifier la pertinence de joindre à son texte une page de titre, des références ou tout support destiné à appuyer son message	→	→	A^m
• s'assurer que les éléments de la mise en page tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés dans le but d'assurer l'uniformité du texte	→	→	A^m
• discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte	A^o	↗	
• discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite	A^o	↗	
• évaluer sa capacité à organiser son texte	A^o	↗	
• évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte	→	A^o	↗
• discuter de la pertinence d'une ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture	→	A^o	↗
• évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte	→	A^o	↗
• évaluer sa capacité à élaborer un plan de travail	→	A^o	↗
• évaluer sa capacité à utiliser des programmes informatiques et des logiciels pour réaliser ses projets d'écriture	→	→	A^o
• évaluer sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée	→	→	A^o

BEST COPY AVAILABLE

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Liste des annexes

Annexe 1 – Le contexte d'apprentissage/enseignement 41

Annexe 2 – Les compétences à développer 42

Annexe 3 – Tableau des caractéristiques des élèves de Français 16-26-36 43

Annexe 4 – Tableau descriptif/comparatif 44

Annexe 5 – Tableau comparatif (similarités/différences) 45

Annexe 6 – Schéma – Problèmes et solutions 46

Annexe 7 – Grille d'autoévaluation – Mon histoire 47

Annexe 8 – Les composantes du schéma narratif 48

Annexe 9 – Schéma narratif 50

Annexe 10 – Les formes graphiques 52

Annexe 11 – Le processus de lecture 53

Annexe 12 – Questionnaire 54

Annexe 13 – Formulaire d'inscription : Programme de voyages-échanges estivals 55

Annexe 14 – Petites annonces 57

Annexe 15 – Curriculum vitæ 58

Annexe 16 – Curriculum vitæ – Grille d'objectivation 59

Annexe 17 – Lettre de présentation 60

Annexe 18 – Lettre de présentation – Grille d'objectivation 61

Annexe 19 – Organisateurs textuels – Liste des marqueurs de relation 62

Annexe 20 – Les quatre (4) savoirs francophones (FPFA) 63

Annexe 21 – Compétences de base : Tableau de référence (ÉPT) 64

Le contexte d'apprentissage/enseignement

Principes d'apprentissage

- Prise en charge par l'élève de son apprentissage
- Activation et liens entre les connaissances
- Organisation des connaissances en réseaux
- Transfert des connaissances
- Acquisition de stratégies cognitives et métacognitives
- Motivation

L'approche pédagogique privilégiée dans ce programme est basée sur six principes d'apprentissage issus des dernières recherches sur la psychologie cognitive (enseignement stratégique). Cette approche tend à fournir aux élèves des moyens efficaces pour favoriser leur apprentissage et assurer le transfert de leurs connaissances dans toutes sortes de tâches au quotidien.

Les apprenants inscrits en Français 16-26-36 tirent profit d'activités signifiantes et pratiques au cours desquelles ils pourront développer des habiletés susceptibles de les rendre fonctionnels en société. Leur participation dans la communauté francophone est donc un atout important pour créer des situations d'apprentissage authentiques.

Selon un document de travail préparé par la Fédération des parents francophones de l'Alberta en partenariat avec la Direction de l'éducation française du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta et intitulé : *L'élève francophone au cœur de la communauté,* l'expérience qui contribue le mieux à combler les besoins identitaires, culturels et communautaires est le projet d'intégration des élèves dans la communauté :

> L'école peut amener les élèves à donner du sens à leurs apprentissages en français et à la construction de leur identité et de leur appartenance culturelle francophone, en les reliant de manière explicite et concrète à des contextes d'utilisation du français et des vécus variés et significatifs d'intégration culturelle et identitaire, au cœur même de la communauté francophone.

Les compétences à développer

La compétence stratégique de l'apprenant alliée à ses compétences communicatives, cognitives, culturelles et technologiques permet, avec l'appui de l'enseignant, de l'amener vers une forme d'autonomie.

Compétence stratégique

Compétences stratégiques/métacognitives

Les RAS liés au processus fournissent des pistes pour la planification, la gestion et l'autoévaluation de divers projets de communication. Ceci **assure progressivement l'autonomie des élèves dans la réalisation de tâches.** Le programme d'études a été conçu en tenant compte du fait que ces élèves ont besoin d'être guidés dans leur apprentissage et d'acquérir les outils de base pour être fonctionnels dans leur milieu de travail et leur milieu social. Le programme de français met l'accent sur la méthodologie de travail pour outiller l'élève, à l'aide de tableaux, de schémas et de tout autre moyen pour l'appuyer dans la réalisation de ses tâches.

Compétences cognitives

Les processus mentaux (repérer, analyser, résumer, évaluer, etc.) à développer chez l'élève sont intégrés aux résultats d'apprentissage spécifiques (RAS).

Compétences communicatives

Les RAG et les RAS sont axés sur quatre domaines langagiers distincts : la lecture, l'écriture, l'écoute, l'exposé – interaction. À l'intérieur de chaque domaine langagier, on fait la distinction entre les RAS liés au produit (connaissances classées selon les deux besoins : d'information et d'imaginaire/d'esthétique et qui sont mesurables) et les RAS liés au processus (stratégies de planification, de gestion et d'autoévaluation utilisées lors de la réalisation d'une tâche et qui sont observables).

Compétences technologiques

Le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) a été intégré aux RAS du programme d'études de Français 16-26-36. Plusieurs des projets de communication décrits dans le programme amèneront le jeune à utiliser une variété de technologies de l'information et de la communication dans le but de le préparer au monde du travail.

Compétences culturelles

Le domaine *culture, identité et communauté* a été intégré aux RAS du programme pour montrer l'importance de l'intégration de l'apprenant (inscrit au programme de Français 16-26-36) dans son milieu, c'est-à-dire sa communauté francophone. Ainsi, plusieurs des projets de communication décrits dans le programme amèneront le jeune à s'impliquer dans sa communauté ou à réfléchir aux possibilités et aux enjeux liés à la vie dans un milieu francophone minoritaire.

Tableau des caractéristiques des élèves de Français 16-26-36

Caractéristiques	❑ Font preuve d'une estime de soi limitée ❑ Ont des habiletés sociales limitées ou déficientes ou des difficultés d'intégration ❑ Démontrent des habiletés d'organisation limitées ❑ S'adaptent difficilement aux changements ou au milieu scolaire ❑ Préfèrent l'apprentissage pratique et des situations concrètes d'apprentissage ❑ S'absentent souvent et ont de multiples retards ❑ Sont sensibles aux situations où l'équité et la justice sont mises en cause ❑ Pourraient devenir des décrocheurs ❑ Possèdent peu de motivation intrinsèque (besoin de renforcement extérieur) ❑ N'ont pas particulièrement d'inclination pour le travail coopératif ❑ **Démontrent des aptitudes manuelles**
Habiletés scolaires	❑ Ont un rendement inférieur dans les cours *réguliers* (accumulation d'échecs scolaires) ❑ Ont des difficultés majeures en lecture et en écriture ❑ S'approprient difficilement les concepts abstraits ❑ **Démontrent des habiletés certaines à l'oral**
Comportement	❑ Ont des difficultés d'attention et de concentration ❑ Expriment peu leur degré de frustration (renfermement) ou l'expriment de façon explosive ❑ Évitent les responsabilités ❑ Démontrent souvent une attitude de négativisme ❑ Montrent peu de persévérance dans la réalisation d'une tâche ❑ **Peuvent démontrer de l'entregent et de la sensibilité envers leurs pairs** ❑ **Démontrent un enthousiasme marqué lorsqu'ils peuvent évoluer dans leur champ d'intérêt**
Besoins	❑ Ont besoin d'un milieu d'apprentissage sécurisant et bien encadré ❑ Ont besoin d'être guidé vers l'autonomie ❑ Ont besoin de renforcement positif pour souligner leur succès et pour augmenter leur estime de soi ❑ Ont besoin de consignes claires et de projets authentiques bien délimités pour apprendre ❑ Ont besoin d'être exposés de manière graduelle aux nouveaux concepts ❑ Ont besoin de se rapprocher davantage de leur communauté

Remarque. *– Plusieurs des facteurs ci-dessus peuvent être identifiés chez les élèves de Français 16-26-36. Les énoncés en caractères gras dans le tableau font ressortir les points forts souvent observés chez ces élèves.*

Tableau descriptif/comparatif

Aspects				

Tableau comparatif
(similarités/différences)

Similarités :

Différences :

Banque d'expressions de comparaison

plus _____ que	ressemble à	comme
aussi _____ que	pareil à	mais
moins _____ que	semblable à	alors que
	identique à	par contre
	différent de	

Schéma – Problèmes et solutions

Utilise un schéma pour organiser tes idées.

Titre :

Introduction	

Description du problème	
Causes du problème	
Solutions du problème	

Conclusion	

Grille d'autoévaluation – Mon histoire

1. À la suite de ta pratique avec ton camarade de classe, remplis cette grille.

Éléments à vérifier	Je suis très satisfait	Je vais ajouter des détails	Je ne suis pas satisfait
J'ai bien présenté les personnages principaux de l'histoire.			
J'ai dit **où** et **quand** se passe l'histoire.			
J'ai bien identifié le problème.			
J'ai dit ce que le personnage principal a fait pour résoudre son problème.			
J'ai dit **comment** mon histoire finit.			
J'ai utilisé des phrases et des mots intéressants.			
J'ai bien prononcé les mots.			

2. À la suite de cette pratique, je pense que :

- je suis satisfait, je n'ai rien à changer.
- je dois apporter quelques changements à _____

  _____
- j'ai besoin d'aide pour _____

  _____

Les composantes du schéma narratif

L'élève est amené à imaginer et à rédiger ses propres récits. Une bonne connaissance du schéma narratif lui permet de créer des histoires qui respectent les composantes essentielles d'un récit bien structuré.

Voici les définitions des quatre composantes du schéma narratif*.

La situation initiale

C'est le commencement de l'histoire, le point de départ. La situation présentée est souvent banale, ordinaire, anodine. En voici quelques exemples :

Une femme du quartier *va faire une promenade*...	dans le parc.
Trois jeunes filles *construisent un château de sable*...	sur la plage des Fantômes fous.
Ta cousine *va faire la cueillette de saskatoons*...	par un bel après-midi ensoleillé.
Tu *te rends à ton cours d'éducation physique*...	par un matin froid.
Ta mère *s'achète un nouveau jeu électronique*...	au grand magasin virtuel du centre commercial.

- La situation initiale permet, la plupart du temps, de présenter :
  - le personnage principal ou les personnages du récit (voir mots en **caractères gras** dans les exemples ci-dessus);
  - l'action première qu'il pose (voir mots soulignés dans les exemples ci-dessus).

- La situation permet, parfois, de présenter :
  - le ou les lieux où se déroulent l'action de départ (voir mots en caractères réguliers dans les exemples ci-dessus);
  - le moment ou le temps précis où se déroule cette action (voir mots en caractères réguliers dans les exemples ci-dessus);
  - de courtes descriptions, soit du personnage principal, des lieux ou autres détails pertinents à l'histoire.

* Certains renseignements dans l'Annexe 8 sont puisés du CD-ROM intitulé : *Magimot et le récit d'aventures* (Version 3.1), un outil développé par un enseignant en collaboration avec la Commission scolaire de la Capitale (Québec) pendant l'année scolaire 2000-2001. Pour plus d'information sur ce CD-ROM, communiquer avec cette commission scolaire par téléphone au (418) 686-4040.

À noter que ce CD-ROM est soumis pour la consultation de l'enseignant uniquement. **Il n'a pas été évalué par le Comité « Reconnaître les différences et promouvoir le respect »** d'Alberta Learning. Avant de suggérer aux élèves la consultation de ce CD-ROM, l'enseignant doit absolument s'assurer que le contenu ne pourrait, en aucun cas, heurter la sensibilité de ses élèves ou de la communauté.

L'élément déclencheur

C'est le moment de l'histoire où la vie du personnage principal change. Un élément perturbateur est essentiel à l'évolution du récit. Sans lui, il n'y a ni aventures, ni péripéties.

L'élément déclencheur peut être :

Une personne, un animal, un objet, un obstacle, une menace, un danger, une surprise, un doute, une faute d'attention, etc.	qui perturbe, trouble ou transforme	la vie du personnage principal.

Remarque. – Dans un récit d'une à deux pages, l'élément déclencheur est présenté :

- en une seule phrase ou un court paragraphe;
- souvent dès le deuxième paragraphe, après la description des lieux et des personnages.

Le déroulement (ou le développement)

C'est l'ensemble des actions, des événements ou des péripéties qui découlent de l'élément déclencheur. Le déroulement permet également de préciser les réactions du personnage principal (et aussi celles des personnages secondaires) aux événements qui surviennent.

EN RACONTANT LES DIVERSES PÉRIPÉTIES, IL FAUT :

- montrer comment l'élément perturbateur bouleverse la vie du héros;
- présenter la difficulté, l'obstacle, ou la menace principale que le héros doit surmonter;
- décrire les réactions du héros et des autres personnages face à la menace;
- préciser les moyens utilisés par le héros pour surmonter l'obstacle en question.

La situation finale

C'est la façon dont se termine l'histoire, par la réussite ou l'échec du personnage principal vis-à-vis de l'obstacle qu'il a eu à surmonter. La situation finale permet aussi de décrire comment sera la vie du héros ou celle des personnages secondaires (et les lieux où ils ont évolué) après avoir surmonté ou affronté l'obstacle. C'est le retour à la situation normale.

Remarque. – Dans un récit d'une à deux pages, la situation finale est présentée :

- en un seul paragraphe;
- souvent, dans le dernier paragraphe du texte.

Schéma narratif

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire.

Situation initiale

Personnages principaux :

Lieux :

Temps/Époque :

Élément déclencheur

Événement qui déclenche l'action :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à cet événement :

Développement

Actions entreprises à la suite de l'élément déclencheur (par ordre chronologique) :

Sentiments ou réactions des personnages principaux au cours de ces actions :

Dénouement

Action finale :

Résultats de cette action finale :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face aux résultats finals :

Les formes graphiques

Les formes graphiques de dérivation lexicale les plus fréquentes, accompagnées de leur sens et d'exemples			
Degré	**Affixes**	**Sens**	**Exemples**
3e	Préfixes :		
	dé	séparé de	défaire, dégonfler
	in/im	intérieur, négation	incorporer, incapable, impossible
	re/ré	de nouveau, répétition	recommencer, réorganiser
	Suffixes :		
	able	possibilité	mangeable, faisable
	ade	action, collectif	glissade, parade
	age	action, collectif	dressage, cordage
	ain/aine	habitant de, collection	américain, centaine
	ateur/atrice	agent, métier	réparateur, aviatrice
	erie	local, qualité	épicerie, galanterie
	et, ette	diminutif	livret, fourchette
	eur	agent, qualité	livreur, blancheur
	eur/eure/euse	agent, métier	acheteur, auteure, coiffeuse
	eux/euse	dérivé d'un nom	peureux, curieuse
	ier	arbre	pommier, prunier
	ier/ière	métier, qualité	infirmier, fière
	ière	réceptacle	cafetière, poivrière
4e	a (tion), tion	action	augmentation, pollution
	aison, son, ison	action ou son résultat	livraison, guérison
	ard/arde	péjoratif	braillard, criarde
	el/elle	qui cause	accidentel, mortelle
	e (ment), isse (ment)	état, action, manière	changement, vieillissement
	ien/ienne	profession	mécanicien, pharmacienne
	if/ive	qualité, caractère	attentif, maladive
	oir, oire	instrument, lieu	mouchoir, patinoire
	ure	ensemble	toiture, voiture
5e	al/ale	qualité	végétal, digitale
	aire, (ulaire)	qui a rapport à, agent	scolaire, musculaire
	ance, ence	action ou son résultat	appartenance, présidence
	esse	qualité	gentillesse
	eté	qualité	propreté
	ique	qui a rapport à	informatique
	ise	qualité, défaut	franchise, gourmandise
	iste	profession, adepte de	fleuriste, naturaliste
	ité, té	qualité	solidité

Source : Claire Demers et Ginette Tremblay. *Pour une didactique renouvelée de la lecture : du cœur, des stratégies, de l'action ...*, Guide pédagogique, Collection « S'outiller et lire pour de vrai », Éditions L'artichaut inc., Rimouski, © 1992, p. 58-59. Reproduit avec permission.

Le processus de lecture

Le processus de lecture comporte trois étapes : ***avant*** (planification), ***pendant*** (gestion) et ***après*** (évaluation).

Avant (planification)

Déterminer les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre

L'élève :

- examine les facteurs qui influent sur sa lecture;
- fait des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte;
- prévoit un moyen de prendre des notes ou d'annoter le texte;
- émet une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur;
- prévoit le point de vue de l'auteur.

Pendant (gestion)

Mettre en œuvre les stratégies prévues et s'adapter aux imprévus

L'élève :

- utilise, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale de chaque paragraphe ou partie du texte;
- utilise diverses sources de référence pour retenir l'information;
- recourt aux indices du texte pour soutenir sa compréhension;
- fait des prédictions sur le contenu du texte pour orienter sa lecture;
- fait appel à ses connaissances sur le type de texte;
- annote le texte ou prend des notes pour retenir l'information essentielle;
- note, en cours de lecture, des questions qui lui permettront d'élargir le sujet;
- formuler des hypothèses tout au long de sa lecture et les ajuster si nécessaire.

Après (évaluation)

Vérifier l'efficacité des stratégies utilisées lors de son projet de lecture

L'élève :

- fait un retour sur les moyens utilisés pour aborder le texte;
- identifie les difficultés qu'il a dû surmonter pour réaliser son projet de lecture;
- identifie les solutions apportées pour résoudre les problèmes survenus au cours de la réalisation de son projet de lecture et évaluer leur efficacité.

Questionnaire

1. Aimez-vous les travaux qui demandent beaucoup de concentration?
   Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
2. Préférez-vous les tâches plus faciles?
   Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
3. Aimez-vous prendre des décisions?
   Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
4. Pouvez-vous travailler sous pression?
   Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
5. Aimez-vous travailler à l'intérieur?
   Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
6. Aimez-vous travailler à l'extérieur?
   Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
7. Aimez-vous les travaux manuels?
   Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
8. Aimez-vous les tâches qui exigent beaucoup de réflexion?
   Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
9. Aimez-vous travailler avec les enfants?
   Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
10. Aimez-vous travailler avec les bénévoles?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
11. Aimez-vous les chiffres?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
12. Aimez-vous rédiger des rapports?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
13. Aimez-vous manœuvrer de l'équipement lourd?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
14. Aimez-vous parler au téléphone?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
15. Aimez-vous exécuter des ordres?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
16. Aimez-vous travailler avec le public?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
17. Aimez-vous travailler dans un milieu créatif?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
18. Aimez-vous travailler seul?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑
19. Aimez-vous le travail en équipe?
    Oui ❑ Sans opinion ❑ Pas du tout ❑

– Indiquez d'autres tâches que vous aimez faire.

_____

_____

_____

_____

– Quelles sont les tâches que vous n'aimez pas exécuter?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Formulaire d'inscription : Programme de voyages-échanges estivals

Nom de famille : _____ Prénom : _____

Adresse : _____ App. : _____ Ville : _____

Province : _____ Code postal : _____ Téléphone : ( ) _____

Date de naissance : _____ Âge en date du 1er juillet : _____
Jour Mois Année

Numéro d'assurance sociale : _____ Sexe : ___ Niveau scolaire : _____

Sports pratiqués (3) : _____

Champs d'intérêt (3) (Lecture, cinéma, danse, etc.) : _____

Description de la communauté : ❑ Urbaine ❑ Rurale Population : _____

Décris un aspect intéressant de ta région : _____

_____

_____

Énumère les choses à visiter ou à voir : _____

_____

École : _____

Nom de l'enseignant(e) : _____

As-tu déjà participé à un voyage-échange? ❑ Oui ❑ Non

Donne deux raisons qui rendent les voyages-échanges intéressants : _____

_____

_____

_____

_____

Indique, par ordre de préférence, le type d'échange qui t'intéresse (1er et 2e choix)

Bilingue (français/anglais) _____ Unilingue (français) _____

Indique, par ordre de préférence, les provinces ou les territoires canadiens où tu aimerais aller lors de ton voyage-échange. (3 premiers choix)

Colombie-Britannique	_____	Ontario	_____	Nouveau-Brunswick	_____
Alberta	_____	Québec	_____	Nouvelle-Écosse	_____
Saskatchewan	_____	Yukon	_____	Île-du-Prince-Édouard	_____
Manitoba	_____	Terre-Neuve	_____	Territoires du Nord-Ouest	_____

Indique tes préférences concernant ta famille d'accueil.
Ex. : - Nombre d'enfants : Pas plus que trois
- Âge des enfants : 12 à 18 ans
- Lieu de résidence : en ville

_____

_____

_____

Nom de l'élève : _____ Signature de l'élève : _____
(en lettres moulées)

Nom d'un témoin : _____ Signature du témoin : _____
(en lettres moulées)

Je m'engage à assurer une supervision de 24 heures pendant toute la période d'accueil : _____

Signature d'un parent : _____

DATE LIMITE D'INSCRIPTION : 15 AVRIL

Veuillez faire parvenir ce formulaire d'inscription à :
Programme de voyages-échanges estivals
303, rue Jasper
Edmonton (Alberta)
T1C 2A2

Petites annonces

AGRO-PRO, samedi 6 octobre

LA FERME GRAINBŒUF

est à la recherche d'un(e) employé(e) pouvant effectuer différents travaux à la ferme (soin des animaux, entretien du terrain et des bâtiments, récolte du foin et des grains, etc.)

Aptitudes :
- Être capable de conduire différents véhicules motorisés (véhicule tout terrain, tracteur, petit camion [pouvoir conduire une moissonneuse-batteuse serait un atout])
- Être capable d'effectuer des travaux manuels exigeant une certaine force physique
- Avoir des connaissances de base en mécanique
- Être capable de travailler selon un horaire flexible

Rémunération : 350 $ par semaine

Veuillez faire parvenir votre curriculum vitæ à :

FERME GRAINBŒUF
Madame et Monsieur Paul Létourneau
C. P. 2240
Prairieville, Alberta
T0L 0L0

L'HEBDO-AB, vendredi 5 octobre

LE BUBILÉE AUDITORIUM

est à la recherche d'ouvreurs[1] pour travailler à temps partiel les soirs ou les fins de semaine.

Aptitudes :
- Avoir de l'entregent
- Être bilingue (un atout)

Rémunération : salaire minimum + la possibilité d'assister gratuitement à tous les spectacles présentés à l'auditorium tout au long de la saison.

Les personnes intéressées doivent faire parvenir leur curriculum vitæ à l'adresse suivante :

Monsieur Luc Manet
1522, 11e Avenue Nord-Est
Showville, Alberta
T8V 1V8

Affaires Alberta, samedi 30 septembre

LE CINÉMA PELLICULE

est à la recherche d'un(e) caissier(ière) pour travailler à temps partiel.

Aptitudes :
- Avoir le sens des responsabilités
- Faire preuve d'initiative
- Avoir de l'entregent

Rémunération : salaire minimum

Les personnes intéressées doivent faire parvenir leur curriculum vitæ à l'adresse suivante :

CINÉMA PELLICULE
Madame Irène Breault
5411, 51e Avenue
Écranville, Alberta
T4T 2B7

[1] Ouvreur : personne chargée de placer les spectateurs dans une salle de spectacle.

Curriculum vitæ

Alain Bergeron
4035, 38e Rue
Red Deer (Alberta)
T2N 4N2
Tél. : (403) 444-8888

OBJECTIF
Moniteur junior de colonie de vacances

RÉSUMÉ
J'ai beaucoup de facilité à communiquer avec les gens. Je travaille bien en équipe et j'accomplis toutes mes tâches. J'ai plus de deux ans d'expérience et de participation assidue dans le domaine du soccer de compétition.

SCOLARITÉ
École secondaire Chevreuil Rouge, Red Deer (Alberta), 2001
Onzième année

TRAVAIL À TEMPS PARTIEL
Caissier, 2000
Quincaillerie générale, Red Deer
- Régler des transactions de centaines de dollars lors d'une foire commerciale, y compris des paiements au comptant et par carte de crédit.
- Donner de l'information sur les produits et répondre à des demandes d'information en français et en anglais.

Préposé à l'entretien du gazon, 1998-1999
Service de pelouses, Red Deer
- Servir les clients et assurer l'entretien irréprochable des pelouses. Mes efforts m'ont valu d'ajouter vingt nouveaux clients à ma liste déjà existante.
- Tondre les pelouses, déplacer du mobilier d'extérieur, entretenir et réparer les machines. Ces fonctions exigent une attention méticuleuse au détail.

BÉNÉVOLAT
Soins d'enfants : Aide au coordonnateur d'un programme de garde après la classe pour les enfants âgés de 5 à 10 ans, 1999-2000
Sports : entraîneur d'une équipe de soccer au niveau midget, 2000

ACTIVITÉS PARASCOLAIRES
Soccer de compétition, cyclisme, volley-ball

COMPÉTENCES :
- linguistiques : langues parlées et écrites : français et anglais
- techniques : utilisation de logiciels connus

RÉALISATIONS ET DISTINCTIONS
- Cours de réanimation cardiorespiratoire, Red Deer, 2000
- Club de soccer de compétition internationale de Red Deer, 2000

RÉFÉRENCES
Fournies sur demande.

Curriculum vitæ – Grille d'objectivation

Critères :	Oui	+ ou –	Non
Dans la rédaction de mon curriculum vitæ, - j'ai donné les renseignements suivants :			
• coordonnées personnelles;			
• objectif;			
• scolarité;			
• travail à temps partiel;			
• bénévolat;			
• activités parascolaires;			
• compétence(s) linguistique(s);			
• réalisations et distinctions;			
• références.			
Dans le domaine de la langue, - j'ai éliminé les anglicismes;			
- j'ai utilisé un vocabulaire précis;			
- j'ai vérifié l'orthographe d'usage.			
Dans le produit final, - j'ai saisi (dactylographié) mon texte;			
- j'ai suivi le format de présentation (uniformité);			
- j'ai remis un texte sans faute.			

Lettre de présentation

Adresse de l'expéditeur

4035, 38e Rue
Red Deer, Alberta
T2N 4N2

Date

Le 17 mai 2001

Nom et adresse du destinataire

Madame Louise Sansfaçon
Directrice du camp Plein-Soleil
8844, 92e Rue, bureau 500
Placotville, Alberta
T0T 4X4

Appel

Madame,

Corps de la lettre

En réponse à votre annonce parue dans le journal *Le Franco* du 15 mai, j'aimerais poser ma candidature au poste de moniteur junior au camp Plein-Soleil.

J'aimerais vous rencontrer. Je me permettrai de vous téléphoner la semaine prochaine pour prendre un rendez-vous. Vous pouvez me rejoindre au numéro de téléphone suivant : (403) 444-8888.

J'ai acquis une certaine expérience avec les enfants en tant qu'entraîneur d'une équipe de soccer auprès de jeunes. J'ai également suivi le cours de gardiennage et de secourisme de la Croix-Rouge. Je me sens prêt à occuper un poste de confiance auprès d'un groupe d'enfants.

Salutation

Je vous prie d'agréer, Madame, mes salutations distinguées.

Signature

Alain Bergeron

Alain Bergeron

p.j. Curriculum vitæ

Lettre de présentation – Grille d'objectivation

Critères :	Oui	+ ou –	Non
Dans ma lettre, - j'ai précisé le lieu et la date;			
- j'ai donné le nom de l'employeuse et son adresse (vedette);			
- j'ai inséré l'appel;			
- j'ai mentionné la source d'information sur l'offre d'emploi et le poste convoité;			
- j'ai éveillé l'intérêt de l'employeuse;			
- j'ai résumé mes compétences;			
- j'ai parlé de mon désir d'organiser une rencontre ou de ma disponibilité pour une entrevue;			
- j'ai inclus une salutation finale;			
- j'ai signé ma lettre;			
- j'ai écrit mon nom, mon adresse et mon numéro de téléphone, si mon numéro n'est pas déjà mentionné dans le corps de la lettre.			
Dans le domaine de la langue, - j'ai respecté la concordance des temps;			
- j'ai fait attention à la ponctuation.			
Dans le produit final, - j'ai présenté un texte saisi (dactylographié);			
- j'ai remis un texte sans faute.			

Organisateurs textuels
– Liste des marqueurs de relation –

Indicateurs	*Marqueurs de relation*
pour commencer : (l'introduction)	premièrement, en premier lieu, à première vue, d'abord, tout d'abord, avant tout, etc.
pour développer : (le développement)	ensuite, deuxièmement, troisièmement, en second lieu, de plus, par ailleurs, etc.
pour conclure : (la conclusion)	alors, donc, pour conclure, finalement, enfin, en somme, en dernier lieu, ainsi, cela dit, etc.
Genres de relation	***Marqueurs de relation***
de cause :	car, à cause de, parce que, puisque, étant donné, comme, grâce à, attendu que, etc.
d'addition :	en plus de..., aussi, bien plus, de plus, de même que, etc.
de conséquence :	alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi, de sorte que, etc.
d'explication :	car, en effet, par exemple, ainsi, c'est-à-dire, soit, etc.
de transition :	alors, en fait, puis, bref, or, etc.
d'opposition :	cependant, mais, malgré, pourtant, toutefois, par contre, seulement, néanmoins, au lieu de, alors que, etc.
de but :	pour, afin de, à, etc.
d'exclusion :	sauf, sans, excepté, hors, etc.
de condition :	si, au cas où, à condition que, etc.
de simultanéité :	lorsque, quand, au moment où, etc.

Les quatre (4) savoirs francophones*

Des exemples de pistes et de questionnements relatifs

Le savoir	Le savoir-faire	Le savoir-être	Le savoir-vivre ensemble
1. Qu'est-ce que tu as découvert ou appris de nouveau à propos du milieu francophone où tu as été accueilli?	1. Est-ce que ta façon de t'exprimer en français est un atout pour toi? Qu'est-ce que tu as observé?	1. Dans ton expérience dans le milieu francophone, qu'est-ce qui te touche ou t'a touché le plus personnellement?	1. Quels moyens ou quelle démarche utilises-tu pour t'intégrer au milieu et échanger avec les personnages que tu rencontres?
2. Quels sont les liens que tu peux faire avec ce que tu savais déjà de la communauté francophone et les nouvelles connaissances que tu as acquises? Explique en donnant des exemples.	2. Dans ton accueil dans le milieu communautaire francophone, qu'est-ce que tu vois de particulier dans la manière de faire les choses par rapport à d'autres cultures que tu connais? Donne des exemples.	2. Pendant ton vécu en français dans la communauté, qu'est-ce que tu vois de particulier ou de nouveau dans les façons de raconter les choses, de fraterniser et d'exister par rapport à d'autres expériences que tu as vécues dans la société?	2. Dans cette nouvelle expérience en français en dehors de l'école, quelle est ton attitude envers tout ce qui te semble différent et nouveau?
3. Qu'est-ce que tu as appris au niveau de ton identité? Explique ce qui te vient à l'esprit.	3. Vois-tu l'importance d'augmenter davantage tes compétences en français? Pourquoi? Si oui, comment le feras-tu et à quel moment?	3. En tant que jeune citoyen, crois-tu qu'il est possible de t'affirmer comme francophone dans la communauté et dans l'ensemble de la société où tu vis? Par exemple, dire ton opinion sur un sujet, partager tes idées, réclamer un service en français pour tes besoins personnels. Explique ce que tu en penses et comment tu peux le faire.	3. Dans cette expérience, tu développes des liens avec des personnes nouvelles, quels sont tes sentiments? Qu'est-ce que cela t'apporte de vivre ces moments avec eux?
4. Décris ta connaissance du français et de tes compétences en français?	4. Dans le milieu francophone où tu as été accueilli, crois-tu que tes services ou les activités que ces gens offrent sont importants dans la vie des personnes et pour l'ensemble de la société?	4. Te sens-tu à l'aise et fier de t'exprimer en français dans la communauté francophone et dans la société en général? Crois-tu qu'il est utile et important pour toi de conserver ta langue? Pourquoi?	4. Dans ton vécu, qu'est-ce que tu partages ou as partagé avec ta famille ou tes amis? Et que leur apportes-tu de nouveau?
5. Qu'est-ce que tu découvres au niveau de la place que le français occupe dans la communauté? Et dans la société en général?	5. Pendant le vécu de ton expérience dans le milieu communautaire, comment exprimes-tu ton appréciation et tes remerciements envers ces personnes qui s'intéressent à ton éducation francophone?	5. Comment ton expérience agit sur ta pensée, tes sentiments, tes comportements? Ressens-tu quelque chose de valable pour ta vie personnelle? Pour ta famille?	5. Dans la communauté et parmi les gens que tu as rencontrés, as-tu découvert des différences au niveau de l'identité, de la langue et de la culture françaises? Que comprends-tu de ces différences?
6. Peux-tu me nommer des choses que tu as vues, observées ou apprises et qui sont reliées à ta culture francophone?	6. Dans le milieu de vie en français où tu as vécu ton expérience, comment crois-tu que cette expérience peut avoir des effets dans ta vie de tous les jours? Qu'est-ce que tu as aimé en particulier et que tu aimerais partager avec d'autres?	6. Crois-tu qu'il est possible et utile de réussir à faire carrière en français et d'exercer sa profession dans une communauté comme la tienne? Dans la grande société? Dans la province? Au pays et dans le monde?	6. Y a-t-il un projet ou une nouvelle expérience que tu aimerais réaliser seul ou avec d'autres dans la communauté? Avec qui et qu'est-ce que c'est? Que peux-tu faire pour réaliser ton désir?
7. Nomme des événements et des activités culturelles que tu connais et qui se passent en dehors de ton école? Aimerais-tu y participer et de quelle façon pourrais-tu le faire?			7. Pendant ton vécu, y a-t-il des personnes francophones qui t'ont influencé de façon positive et que tu aimerais prendre en exemple et rencontrer de nouveau?
8. Nomme des choses importantes que les francophones ont réalisées dans ton village, dans ta ville, dans ta province, au pays et dans le monde.			8. En tant que jeune francophone, que pourrais-tu apporter ou contribuer au développement de la communauté francophone et à l'avenir de la francophonie? Dans le monde? Au Canada? En Alberta? Dans ta région?

* Source : La fédération des parents francophone de l'Alberta en partenariat avec la Direction de l'éducation française du ministère de l'Apprentissage. **L'élève francophone au cœur de la communauté**, Edmonton, 2001.

BEST COPY AVAILABLE

Compétences de base : Tableau de référence (ÉPT)

Le tableau qui suit précise les compétences de base que l'élève va tenter de perfectionner et d'améliorer dans chacun des domaines et cours des Études professionnelles et technologiques (ÉPT). Les compétences de base de l'élève doivent être évaluées par des observations impliquant l'élève, les enseignants, les pairs et autres, à mesure qu'ils répondent aux attentes de chaque cours. En général, il y a une progression dans la complexité de la tâche et dans l'effort que doit fournir l'élève, comme précisé dans le Cadre de développement*. **À mesure que l'élève progresse, il perfectionne les compétences acquises aux niveaux précédents.** Les élèves qui quittent l'école secondaire devraient se donner comme but de démontrer une performance correspondant à l'étape 3.

Suggestions de stratégies à utiliser en classe :

- Demander aux élèves de s'autoévaluer et de s'évaluer les uns les autres
- Tenir une discussion réfléchie (entre l'enseignant et l'élève)
- Souligner les points forts
- Souligner le progrès dans les différents cours des Études professionnelles et technologiques
- Insister sur les domaines à approfondir
- Inclure le portfolio de l'élève

Étape 1 — *L'élève va :*	Étape 2 — *L'élève va :*	Étape 3 — *L'élève va :*	Étape 4 — *L'élève va :*
La gestion de l'apprentissage			
☐ arriver en classe bien disposé à apprendre	☐ →	☐ →	☐ →
☐ suivre les instructions de base comme on le lui a appris	☐ suivre les instructions de façon quasi autonome	☐ suivre des instructions détaillées de façon autonome	☐ →
	☐ se fixer des buts et établir les étapes pour les atteindre avec de l'aide	☐ se fixer des buts clairs et établir des étapes pour les atteindre	☐ démontrer son autonomie dans l'apprentissage et la façon de se fixer et d'atteindre des buts
☐ acquérir des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes	☐ appliquer des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes à des situations concrètes	☐ transposer et appliquer des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes à différentes situations	☐ transposer et appliquer l'apprentissage à de nouvelles situations; démontrer son engagement envers l'apprentissage permanent
☐ trouver des critères pour évaluer des choix et prendre des décisions	☐ trouver et appliquer une variété de stratégies efficaces pour résoudre des problèmes et prendre des décisions	☐ utiliser une variété d'habiletés en matière de pensée critique pour évaluer des situations, résoudre des problèmes et prendre des décisions	☐ penser de façon critique et agir de façon logique pour évaluer des situations, résoudre des problèmes et prendre des décisions
☐ utiliser toute une variété de stratégies d'apprentissage	☐ explorer et utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces de façon quasi autonome	☐ choisir et utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces	☐ →
		☐ coopérer avec les autres dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage	☐ faire preuve de leadership dans l'utilisation efficace de stratégies d'apprentissage
La gestion des ressources			
☐ se conformer à des échéanciers établis; gérer efficacement le temps, les horaires, les plans d'activités	☐ créer et se conformer à des échéanciers de façon quasi autonome; gérer efficacement le temps, les horaires et les plans d'activités	☐ créer et adopter des échéanciers de façon autonome; prioriser les tâches; gérer de façon efficace son temps, ses horaires et ses plans d'activités	☐ créer et adopter des échéanciers de façon autonome; gérer de façon efficace son temps, ses horaires, ses calendriers; prioriser les tâches de façon constante
☐ se servir de l'information (ressources matérielles et humaines) comme on le lui a appris	☐ avoir accès à toute une variété de renseignements pertinents (ressources matérielles et humaines) et s'en servir de façon quasi autonome	☐ se servir de toute une variété de renseignements (ressources matérielles et humaines) et savoir quand il faut des ressources supplémentaires	☐ se servir de toute une variété de renseignements (ressources matérielles et humaines) pour compléter et améliorer les exigences de base
☐ se servir de la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement, fournitures), pour accomplir une tâche ou fournir un service	☐ utiliser la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement et fournitures), pour accomplir une tâche ou fournir un service avec un minimum d'aide ou de supervision	☐ choisir et utiliser la technologie de façon appropriée (installations, équipement, fournitures) pour accomplir une tâche ou fournir un service de façon autonome	☐ reconnaître la valeur pécuniaire et intrinsèque de la gestion de la technologie (installations, équipement, fournitures)
☐ entretenir, entreposer et ranger l'équipement et les fournitures comme on le lui a appris	☐ entretenir, entreposer et ranger l'équipement et les fournitures avec très peu d'aide	☐ entretenir, entreposer ou ranger l'équipement et les fournitures de façon autonome	☐ utiliser des techniques efficaces pour gérer des installations, du matériel et des fournitures
La résolution de problèmes et l'innovation			
☐ participer au processus de résolution d'un problème	☐ cerner un problème et choisir une approche appropriée de résolution de problèmes qui réponde adéquatement à des buts et à des contraintes spécifiques	☐ avoir une pensée critique et agir de façon logique dans un contexte de résolution de problèmes	☐ cerner des problèmes et les résoudre efficacement
☐ développer une variété d'habiletés et d'approches sur la résolution de problèmes			
☐ appliquer des habiletés en résolution de problèmes à des cas clairement définis, à des buts spécifiques et à des contraintes : – en trouvant d'autres options – en évaluant d'autres options – en choisissant la solution appropriée – en agissant	☐ appliquer des habiletés de résolution de problèmes pour une activité dirigée ou autonome : – en trouvant des solutions de rechange – en évaluant les solutions de rechange – en choisissant la solution appropriée – en agissant	☐ transposer des habiletés en matière de résolution de problèmes à la vie réelle en créant de nouvelles possibilités ☐ préparer des plans de mise en œuvre ☐ reconnaître les risques	☐ trouver et suggérer de nouvelles idées pour effectuer le travail de façon créative : – en combinant les idées ou les renseignements de nouvelles manières – en faisant des liens entre des idées en apparence non reliées – en cherchant activement de nouvelles perspectives

BEST COPY AVAILABLE

La communication efficace ☐ utiliser des habiletés de communication : lecture, écriture, illustration, parole ☐ utiliser la langue appropriée au contexte ☐ écouter pour comprendre et apprendre ☐ démontrer des compétences de relations interpersonnelles positives dans le cadre de contextes donnés	☐ communiquer des pensées, des sentiments et des idées pour justifier ou défendre une position en se servant de l'écriture, de l'oral ou du visuel ☐ se servir de façon appropriée d'un langage technique ☐ écouter et répondre pour comprendre et apprendre ☐ démontrer des compétences de relations interpersonnelles positives dans le cadre de différents contextes	☐ préparer et présenter de façon efficace des rapports pertinents, concis, écrits, visuels ou oraux en donnant des arguments raisonnés ☐ encourager, persuader, convaincre ou motiver des individus ☐ écouter et répondre pour comprendre, apprendre et enseigner ☐ démontrer des compétences de relations interpersonnelles positives dans la plupart des contextes	☐ négocier de façon efficace en cherchant à conclure une entente pouvant comporter un échange de ressources spécifiques ou en réglant des intérêts divergents ☐ négocier un consensus et travailler dans ce but ☐ écouter et répondre pour comprendre, apprendre, enseigner et évaluer ☐ promouvoir les habiletés de relations interpersonnelles positives chez les autres
Le travail en équipe ☐ assumer ses responsabilités dans un projet de groupe ☐ travailler en collaboration avec ses pairs dans des situations données ☐ tenir compte des opinions et reconnaître les contributions des autres membres du groupe	☐ → ☐ collaborer à la réalisation des objectifs du groupe ☐ maintenir l'équilibre entre parler, écouter et répondre lors des discussions de groupe ☐ tenir compte des sentiments et du point de vue des autres	☐ rechercher la façon la plus appropriée de travailler en équipe pour mieux répondre aux besoins et exploiter les points forts du groupe : la richesse d'une idée, les différents potentiels humains, la répartition du travail ☐ travailler en équipe : – encourager et soutenir les membres de l'équipe – aider les autres d'une manière positive – savoir être un bon dirigeant/exécutant, selon le besoin – négocier et parvenir à un consensus, selon le besoin	☐ guider et motiver l'équipe pour atteindre un niveau de rendement élevé ☐ comprendre la composition du groupe et s'y intégrer ☐ élaborer, valider et mettre en œuvre des plans qui offrent de nouvelles perspectives
Le sens des responsabilités **L'assiduité** ☐ faire preuve de responsabilité en matière d'assiduité, de ponctualité et d'exécution d'une tâche **La sécurité** ☐ adopter des règles personnelles et environnementales en matière de santé et de sécurité ☐ prévoir les risques imminents et leur impact sur lui-même, sur les autres et sur l'environnement ☐ suivre les procédures appropriées pour répondre à une urgence **L'éthique** ☐ exprimer des jugements sur le bien-fondé de certaines conduites ou actions	☐ → ☐ savoir reconnaître et adopter des règles personnelles et environnementales en matière de santé et de sécurité ☐ prévoir les risques imminents et potentiels et leur impact sur lui-même, sur les autres et sur l'environnement ☐ → ☐ évaluer comment les jugements personnels touchent les pairs, la famille (p. ex. le foyer et l'école) ou l'environnement	☐ → ☐ établir et suivre des règles personnelles et environnementales en matière de santé et de sécurité ☐ → ☐ → ☐ évaluer les implications d'actions personnelles ou celles d'un groupe au sein d'une communauté plus large (p. ex. un milieu de travail)	☐ → ☐ transposer et appliquer des procédures personnelles et environnementales en matière de santé et des consignes de sécurité à divers environnements et situations ☐ → ☐ → ☐ assumer la responsabilité des actes qu'il pose pour régler des dangers immédiats ou potentiels ☐ analyser les implications d'actions personnelles ou celles d'un groupe dans un contexte mondial ☐ énoncer et défendre, sur demande, un code d'éthique personnel en fonction des besoins
***Le cadre de développement** • *Tâche simple* • *Environnement structuré* • *Apprentissage dirigé*	• *Tâche à variables limitées* • *Environnement moins structuré* • *Apprentissage quasi autonome*	• *Tâche à variables multiples* • *Environnement flexible* • *Apprentissage autonome en cherchant de l'aide, au besoin*	• *Tâche complexe* • *Environnement ouvert* • *Autonomie - motivation personnelle*

BEST COPY AVAILABLE

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education. *Français 13, (Enseignement à distance)*, Edmonton, 1995.

Alberta Education. *Français 23, (Enseignement à distance)*, Edmonton, 1995.

Alberta Education. *Français 33, (Enseignement à distance)*, Edmonton, 1995.

Alberta Education. *COLI*, 1996.

Alberta Education. *Programme d'études de Français langue première par année scolaire, quatrième année*, Edmonton, 1998.

Alberta Education. *Programme d'études de Français langue première par année scolaire, septième année*, Edmonton, 1998.

Alberta Learning. *Mon côté du message*, Edmonton, 1999.

Alberta Learning. *Modèles de rendement langagier, Français langue première (4e année)*, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Modèles de rendement langagier, Français langue seconde – immersion (3e année)*, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Modèles de rendement langagier, Français langue seconde – immersion (6e année)*, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Technologies de l'information et de la communication*, Programme d'études, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Guide d'implantation et des normes*, Études professionnelles et technologiques, Edmonton, 2001.

Alberta Learning. *Programme d'études du secondaire deuxième cycle, Français langue première, niveaux 13-23-33*, Edmonton, 2002.

La fédération des parents francophones de l'Alberta en partenariat avec la Direction de l'éducation française du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta. *L'élève francophone au cœur de la communauté, document de travail*, Edmonton, 2001.

ED 427533

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

REPRODUCTION BASIS

☒ This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket) form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

☐ This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").